

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



LOS JÓVENES NO ACENTÚAN JÓVENES.

Inventario cacográfico y reglas ortográficas rentables de estudiantes universitarios de
nuevo ingreso

**Tesis para optar por el grado de Licenciado en Educación con mención en Lengua
y Literatura**

Autor

Aldo Renato Zárate Amador

Asesora

Isabel García Ponce

Lima-Perú

2015

Agradecimientos

Este trabajo no pudo terminarse sin el invaluable apoyo de mi familia, padres y hermanos, quienes supieron entender, con sumo desprendimiento y preocupación, las exigencias de esta investigación. De la misma manera, agradezco a Mariela Navarro por su amor, paciencia y ánimo, quien con inteligentes, bondadosas y firmes palabras supo darme las energías necesarias para llegar a la meta trazada, la cual es un hito más en nuestro común camino. Asimismo, solo tengo sentimientos de gratitud a los profesores, estimados y excelentes colegas, y mejores amigos, quienes contribuyeron en cada una de las etapas de la construcción de este inventario, en especial a Fabiola García Falcón y Sandra Reyes. Sus esfuerzos desinteresados redoblaron mis energías. También quiero dejar constancia de mi más alto agradecimiento para mi asesora, doctora Isabel García, de quien siempre recibí apuntes que hicieron que vea más allá de mis limitaciones teóricas y en cuyas observaciones siempre encontré nuevos conocimientos y nuevos aprendizajes. Finalmente, este trabajo es un humilde tributo a tres personas que perfilaron mi vocación docente, camino en donde he encontrado siempre satisfacciones y retos: mi mentora Martha Isarra, mi maestra Beatriz Mauchi y mi colega y hermano Ríchar Primo. En diferentes etapas de mi vida y formación, sus palabras y consejos han hecho de mí un mejor y feliz profesor.

Resumen

La presente investigación, enmarcada dentro de los estudios cuantitativos y los de la didáctica de la lengua, precisamente dentro de la didáctica de la ortografía, tiene como objetivos la construcción de un inventario cacográfico de los estudiantes universitarios de ingreso reciente de una universidad privada de Lima y el establecimiento de reglas ortográficas rentables a partir de este corpus de palabras, de tal manera que los docentes, con esta herramienta didáctica, puedan diseñar mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la microhabilidad ortográfica de sus alumnos. Este estudio aborda el error ortográfico con fines didácticos. El instrumento de recolección de información diseñado para visibilizar la competencia ortográfica de los estudiantes fue una evaluación diagnóstica, que tuvo como propósito la redacción de un texto breve sobre una temática libre. La muestra analizada asciende a 1638 textos de alumnos de un curso remedial de redacción de primer ciclo universitario, de reciente egreso de la educación escolar. Los resultados muestran que se registran, en promedio, 6 palabras con algún tipo de error ortográfico de cada cien palabras y que la mayor dificultad ortográfica presentada fue la acentuación, error cometido en un 90 % por omisión de la tilde, seguido, en menor medida, del uso de mayúsculas y el empleo de grafías. Finalmente, se estableció que, principalmente, las reglas ortográficas rentables contemplan la acentuación de agudas, esdrújulas y graves, la acentuación en hiato (-ía), la acentuación de interrogativos y exclamativos en preguntas indirectas, y las grafías s/c/z, h y b/v.

Palabras clave: Inventario cacográfico, didáctica de la lengua, didáctica de la ortografía, reglas ortográficas rentables, ortografía.

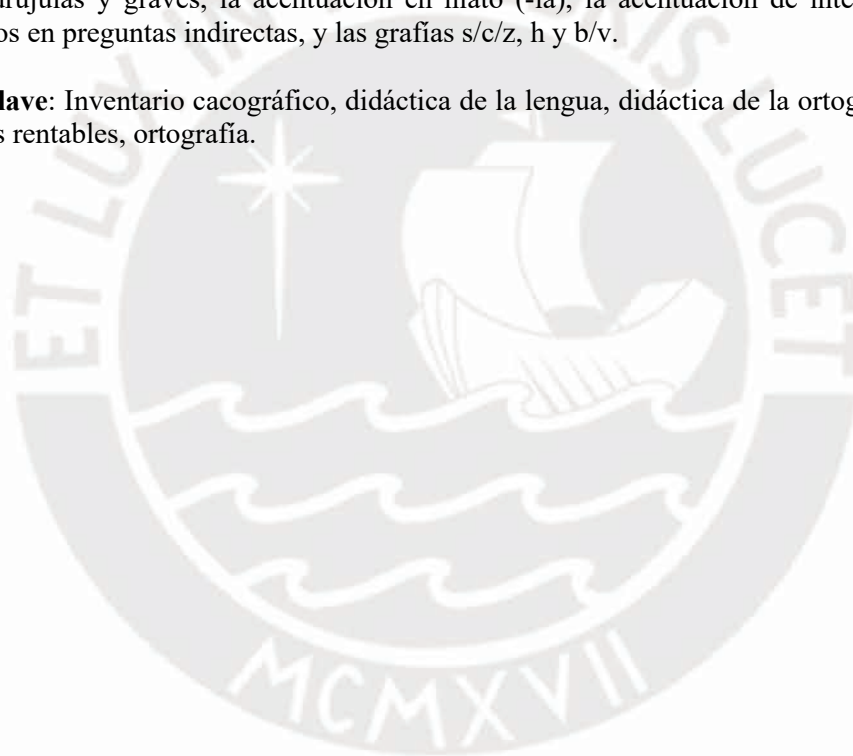


Tabla de contenidos

Resumen	3
Tabla de contenidos	4
Introducción	6

Primera parte: Marco teórico

1. El enfoque comunicativo y la didáctica de la ortografía	18
1.1. El enfoque comunicativo	18
1.2. De la didáctica de la lengua a la didáctica de la ortografía	21
1.3. La enseñanza del sistema de la lengua a la luz del enfoque comunicativo....	24
1.4. Actividades y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.....	36
2. La ortografía	40
2.1. Definición de la ortografía	40
2.2. Factores relacionados al dominio ortográfico	43
3. Estudios sobre el nivel ortográfico en el Perú y América Latina	51
3.1. Estudios en escolares a nivel nacional e internacional	51
3.2. Estudios en universitarios a nivel nacional e internacional	57
4. Los inventarios cacográficos para la enseñanza ortográfica	61
4.1. Definición de inventario cacográfico	62
4.2. Conceptos relacionados con el inventario cacográfico	66
4.3. Ventajas didácticas del inventario cacográfico	76
4.4. Antecedentes de la investigación	83

Segunda parte: Diseño de la investigación

1. Planteamiento del problema	92
1.1. Objetivos	98
1.2. Tipo de investigación	99
1.3. Metodología	101
2. Resultados y discusión	116
2.1. Resultados generales de la muestra	116
2.2. Inventario cacográfico de los estudiantes universitarios	129
2.3. Reglas rentables para la enseñanza de la ortografía	152
Conclusiones	160

Recomendaciones	163
Bibliografía	164
Anexos	
Anexo A: Instrumento de recolección de información	170
Anexo B: Guía de capacitación de los docentes	174
Anexo C: Inventario cacográfico extendido	175



Introducción

La presente investigación fue motivada por el nivel de la competencia ortográfica de los estudiantes de nuevo ingreso de una universidad privada limeña, es decir alumnos de reciente egreso de la educación básica regular. Cada alumno que ingresa a la institución de educación superior donde se realizó esta investigación debe rendir una evaluación diagnóstica con la que se define el nivel de su habilidad en la producción de textos. Si esta habilidad se ubica por debajo de los estándares mínimos de competencia establecidos en la evaluación, el estudiante debe inscribirse en un curso remedial (o de nivelación) de redacción antes de continuar con los demás cursos generales y de carrera. Son estos alumnos, por lo reseñado, quienes presentan mayores dificultades en la escritura de textos: solidez del contenido, organización de las ideas, precisión en el léxico, gramaticalidad de sus enunciados y dominio de reglas ortográficas elementales, ya sea en las grafías, en la acentuación, en el uso de mayúsculas o en la puntuación. Sin embargo, la ortografía suele ser la habilidad que más rápido es cuestionada por los docentes de todas las materias y, también, se convierte en una preocupación constante en los alumnos, quienes ven, ya en sus producciones universitarias, cómo esta habilidad poco desarrollada en la escuela recibe casi de inmediato sanciones académicas y sociales.

Ante este panorama, resulta significativo que los profesores universitarios que enseñan redacción, cada vez con mayor interés, manifiesten su preocupación por apropiarse de mejores estrategias y recursos para su enseñanza para así favorecer el aprendizaje de la redacción de sus alumnos. Los cursos introductorios de redacción en la universidad son el espacio en los que el adolescente empieza a tomar conciencia de cómo le enseñaron y cuánto aprendió en escritura durante su formación en la escuela. Cuando se pone a prueba la serie de conocimientos, habilidades y actitudes que sustentan la composición escrita, los alumnos manifiestan vacíos en sus conocimientos, carencia de estrategias y hasta apatía, todo lo cual desencadena diversas reacciones: desde la preocupación hasta la indiferencia. La última reacción se constituye como el escenario más difícil que los docentes universitarios pueden enfrentar porque supone que los alumnos han llegado a un punto en el que consideran inútil cualquier esfuerzo por dominar una habilidad que reconocen “nunca” fueron capaces de adquirir con suficiencia. Un profesor con experiencia en la enseñanza de la redacción podrá afirmar que una de las justificaciones más comunes de los estudiantes ante la evidencia de sus faltas ortográficas se resume en frases como “siempre fui malo en ortografía” o “nunca pongo tildes”. Esta creencia empozada en la construcción de su habilidad ortográfica genera conductas poco favorables para el aprendizaje significativo.

Entonces, los profesores de primeros ciclos universitarios se enfrentan a un escenario complejo en cuanto a las características de sus alumnos, quienes son, por lo general, adolescentes cuyas edades oscilan entre los 16 y 18 años, cuya madurez cognitiva y emocional aún está en proceso, y quienes egresan de un sistema educativo escolar que no logra que estos alumnos alcancen los objetivos educativos trazados para la escolaridad. Por ello, la aceptación de que estos cursos introductorios se constituyen como puentes entre el mundo escolar y el mundo universitario es el primer paso para diseñar sesiones de enseñanza-aprendizaje realmente significativas para este tipo de estudiante. Esta formación no solo deberá cumplir con la aprobación de evaluaciones, sino deberá ser una que los prepare y fortalezca en su recién iniciada vida académica superior y vida profesional futura. En esa medida, en palabras de Saturnino de la Torre, la formación debe ser concebida “no como mera acumulación de saberes, sino como cambio de estructuras cognitivas, de habilidades para la acción, de actitudes y valores. No se mejora la formación por el simple hecho de saber más para un examen, ni por saber hacer más cosas para una exhibición, o poseer el control de sus actos en una determinada situación, sino por existir un progreso estable en todos o cada uno de ellos” (1993, 42). Por ello, la meta de la enseñanza de la ortografía no se limitará a que el alumno no incurra en errores en las evaluaciones del curso de redacción, sino que comprenda que la habilidad ortográfica debe transferirse de las clases de redacción a todo ámbito académico y social en el que las comunicaciones se entablen a través de la escritura. Lo anterior podría realizarse en un examen de un curso de carrera, un informe de campo, un correo electrónico o un comentario en una red social.

En otras palabras, una enseñanza significativa de la ortografía exigiría que los docentes partan de una reflexión acerca de qué implica la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en adolescentes, sean alumnos de últimos años escolares o los primeros ciclos universitarios, según los enfoques didácticos actuales. De esta manera, los esfuerzos no se concentrarán en la repetición única de actividades escolares propuestas en manuales o en la reiteración de actividades exitosas bien intencionadas entre los mismos docentes, pero alejadas de realidades inmediatas nuevas o de un sustento pedagógico, lo cual deja de ser significativo para la realidad educativa en la que se desea intervenir. Para ello, se hace cada vez más urgente, sobre todo para la comunidad universitaria, lo que Ortiz y Mariño reflexionan en torno a la necesidad de incluir el conocimiento que otorga una ciencia como la Didáctica a los profesores: “Lo cierto es que cada vez habrá una mayor necesidad de elevar la preparación didáctica en la formación permanente del profesor universitario y una de las vías está en la investigación sobre el diseño curricular, sobre los objetivos, el contenido, los métodos, los medios de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y sobre la formación de valores a través del proceso de enseñanza-aprendizaje” (2005, 2). La Didáctica, en este punto, como ciencia instrumental que explica,

guía, media y aplica en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorga el marco a esta investigación que tiene como fin la construcción de un inventario cacográfico (lista de errores ortográficos comunes de una población determinada; cacografía: del gr. κακός, malo, y -grafía) para que a partir de este repertorio se establezcan las reglas ortográficas más rentables para una realidad educativa específica. Esta herramienta proporcionaría información valiosísima para diseñar actividades de recuperación ortográfica significativas a los docentes de la comunidad educativa en la que se realiza el estudio porque se estaría partiendo de la realidad lingüística de los alumnos. Sin embargo, para situar de forma más precisa este estudio, será necesario evidenciar su lugar dentro de las didácticas específicas, precisamente dentro de las investigaciones sobre la didáctica de la Lengua y el enfoque que la domina en estos últimos años.

La enseñanza de la lengua es particular por su complejidad. A diferencia de la enseñanza de otros saberes, como la Historia o las Matemáticas, la lengua se constituye como el medio que el docente empleará para enseñarla. Es decir, este instrumento no solo es un conjunto de conocimientos, también es el vehículo que posibilita la construcción de la misma conciencia humana. La lengua, entonces, es el instrumento natural del pensamiento y comunicación del ser humano, que posibilita la construcción de su identidad y el establecimiento de relaciones al interior de su comunidad. En esa medida, su enseñanza y su aprendizaje exigen tomar en cuenta no solo aspectos lingüísticos, también será importante considerar dimensiones psicológicas y sociales. Frente a esta complejidad, la labor del profesor de lengua será decisiva. Uno de sus objetivos será lograr que sus estudiantes sean competentes usuarios de su lengua materna, lo cual significa no solo que puedan expresarse con eficiencia oralmente, sino que, en una sociedad mediada por la escritura, puedan comunicarse correctamente por escrito. La correcta escritura es signo de prestigio educativo y cultural. Evidencia la calidad de la preparación académica anterior de la persona y su compromiso con ella. En esa línea, un tema como la ortografía dentro de la enseñanza de la lengua es fundamental porque esta competencia es la primera capa que se evalúa para medir la calidad de los discursos escritos y, consecuentemente, un aspecto primordial que lleve a los demás a valorar la competencia comunicativa de la persona.

En el enfoque tradicional, la enseñanza de la lengua se situaba como un conjunto de contenidos que podían-debían ser enseñados. Para un alumno, el aprendizaje de su lengua materna consistía en aprender paulatinamente sus elementos (palabras) y las reglas que los relacionan (gramática) para así “saber lengua”. Para ello, los manuales de gramática y diccionarios eran los instrumentos principales utilizados por docentes y discentes para saber emplearla en cualquier contexto. De esta manera, la enseñanza tuvo un fuerte carácter enciclopédico y memorístico (Camps y Ruiz Bikandi, 2011). Se reducía a saberes fonéticos,

léxicos, morfológicos y sintácticos. Sin embargo, la capacidad para utilizar la lengua está impulsada, principalmente, por la lengua oral, y no por los manuales. Su desarrollo no solo depende de contextos formales de enseñanza liderados por docentes o los instrumentos antes señalados, sino de la inmersión del sujeto en procesos comunicativos significativos, de interacción permanente, los cuales, evidentemente, no excluyen la escuela (Mendoza Fillola, 2003). Este enfoque con énfasis en el uso también enriqueció la enseñanza de la lengua escrita, la cual sí requiere una instrucción formal, tradicionalmente escolar, constante y de muchos años, aunque no por ello una instrucción descriptiva gramatical. En ambos casos, el acento puesto en los contenidos se trasladó, en las últimas tres décadas, a los usos porque los hablantes son, sobre todo, sujetos que usan su lengua. En palabras de Mendoza Fillola, “esto supone un cambio radical de todos los planteamientos didácticos hasta la fecha: se trata de enseñar a hablar, no de enseñar lengua” (2003, 16). De esta manera, impulsada por una visión de uso, heredada de la lingüística generativa, la pragmática y de los aportes de la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de la lengua, sobre todo su didáctica, se orientó hacia un enfoque comunicativo. Es decir, los esfuerzos de la Didáctica se concentrarán en contribuir con el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta que lo relevante estará en la acción del alumno, lo que es capaz de hacer con la lengua, lo cual revelará el nivel de su aprendizaje. Por ello, desde la perspectiva de la enseñanza, el docente debe concebir sesiones de enseñanza-aprendizaje que guarden coherencia con estos principios.

El paradigma comunicativo considera a la lengua, principalmente, como un vehículo de comunicación. Siguiendo esta lógica, los alumnos no aprenden lengua como si solamente fuera un objeto que debe ser descrito, sino que *aprenden a usar* su lengua materna en diversos contextos. Para ser coherentes con este paradigma, los contenidos, estructurados y secuenciales, deben tener en cuenta los aspectos esenciales de la comunicación. De esta manera, la didáctica de la lengua tiene como objetivo principal la intervención en los alumnos para que su formación logre que sean “hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (2003, 11). Lo anterior le exigirá a la Didáctica, ya en el campo de la ortografía, que el desarrollo de la competencia ortográfica de los alumnos sea el resultado del establecimiento de programaciones, el planteamiento de estrategias y la creación de instrumentos didácticos, que tengan como principio unificador el énfasis en el uso.

Entonces, comprendiendo que la enseñanza de la lengua se enmarca en el discurso, en el hacer o en la producción y su aprendizaje estará mediado por el hacer con la lengua, la investigación en didáctica de la lengua dirigirá gran parte de sus esfuerzos a estudios que sean coherentes con estos principios. Esta didáctica específica, al ser una disciplina de intervención,

debe ofrecer resultados que generen mejoras en el aprendizaje de la lengua y sus usos. Los contenidos no pueden reducirse a ser objeto de estudio en sí mismos. Por ello, la ortografía deberá ser abordada como una habilidad que está en constante proceso de automatización, y no solo como un saber normativo organizado por una autoridad en reglas o recomendaciones que deben situarse en la memoria de los alumnos. Por lo contrario, sin desconocer la importancia de la memoria en la consolidación de la competencia, la habilidad ortográfica se fortalece sobre todo en la escritura, en la práctica constante de la redacción, actividad en la que el docente asume un papel fundamental, pues será quien medie, a través de constantes retroalimentaciones, la adquisición del uso formal del idioma. El alumno es un agente activo de la construcción del conocimiento y se entiende que su aprendizaje es producto de la apropiación de unos saberes nuevos que se interrelacionan con conocimiento adquiridos a lo largo de su vida, en una dinámica compleja de construcción y reconstrucción (Ruiz Bikandi, 2011). Como una habilidad dependiente de otra habilidad de mayor complejidad como lo es la producción de textos, la ortografía y su investigación, para ser coherentes con el paradigma comunicativo, deberán ser abordadas en el uso real que hacen los sujetos en el aula, usos que estarán alineados con las prácticas letradas que superan a las mismas aulas.

Aunque la ortografía del español, según la Real Academia de la Lengua, es “bastante simple y notoriamente envidiable, casi fonológica, que apenas si tiene parangón entre las grandes lenguas de cultura” (1999, XVI), su enseñanza y su aprendizaje no están exentos de complejidad, carácter que ocasiona que profesores y alumnos en todos los niveles de estudios enfrenten diversas dificultades. En ese sentido, el docente que aborde la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, desde el enfoque comunicativo, no puede ignorar que hay capacidades cognitivas de base para que esta habilidad se arraigue en los alumnos que exigen desarrollarse para facilitar su aprendizaje ortográfico. En este punto, Florentino Paredes (1997) establece cuatro facultades básicas para que, en constante interacción, se logre un buen aprendizaje ortográfico: la atención, la memoria, la capacidad de relación y asociación de elementos, y el sentido del ritmo. La capacidad para focalizar la atención, tanto en el proceso de lectura como en el de la escritura, resulta decisiva para procesar los usos correctos de la lengua escrita y descartar los incorrectos. Por su parte, la memoria no solo es valiosa para el control de un número de normas ortográficas básicas, las cuales se irán internalizando con la práctica, sino que trabajar la memoria visual es fundamental para incrementar estrategias que ayuden al correcto uso del idioma, lo que supone diseñar situaciones de uso significativas que permitan la asimilación y retención de esas formas correctas del léxico de una lengua. Luego, la capacidad para relacionar palabras, ya sea por el proceso morfológico de la derivación, por el reconocimiento de la familia léxica a la que pertenece la palabra o por el conocimiento etimológico del vocablo, también se constituye en una capacidad que puede facilitar el

aprendizaje ortográfico. Finalmente, está la reproducción sonora de las palabras en el marco de la lectura. Las actividades que promuevan la lectura en el salón, sea por la recitación de textos literarios, declamación de poemas o la simple lectura en voz alta, contribuyen, sobre todo, al reconocimiento de cada uno de los sonidos de una palabra, a la identificación de los acentos y tonos, las pausas, la entonación, y los ritmos que podría presentar un texto. Sin embargo, esta práctica educativa está relegada porque se exhorta a los alumnos a leer en silencio. La lectura en voz alta resulta muy importante, por ejemplo, para el reconocimiento de los acentos de las palabras, aspecto ortográfico suprasegmental que suele presentar la mayor cantidad de errores en la escritura (Mesanza, 1990; UMC, 2001, 2006, Murillo, 2006). Entonces, resulta evidente que el aprendizaje ortográfico no se limita a la simple memorización de normas sistematizadas por una autoridad. La enseñanza y el aprendizaje ortográfico exigen situar al alumno en un entrenamiento constante de capacidades cognitivas superiores que empieza, incluso, desde antes de sus primeros años dentro de la educación formal y que el docente no puede ignorar al momento de planificar sus actividades bajo el enfoque comunicativo.

En ese sentido, desde la definición de Mario Pujol Llop, “la actividad ortográfica consiste en la actividad lingüística y cognitiva que realiza un sujeto con la finalidad de usar correctamente las unidades gráficas de una lengua que permiten plasmar por escrito un mensaje” (2000, 224). Siguiendo esta definición, este autor establece que la ortografía agrupa tres actividades muy relacionadas: la actividad comunicativa, la lingüística y la cognitiva. La ortografía no tiene sentido si no se inscribe dentro de la escritura. Es este su espacio natural y es el espacio en el que cobra relevancia y significado por el usuario de una lengua. La correcta comprensión del mensaje escrito no será cumplida si el significado del texto se interrumpe por errores ortográficos que vuelven impreciso el mensaje. Por ello, Pujol Llop sitúa dentro de la competencia comunicativa a la subcompetencia ortográfica porque la considera un elemento que contribuye a la producción textual eficiente. Por el lado de lo lingüístico, señala que el código oral y el código escrito son distintos, cada cual con diferentes reglas de construcción. De ello, se concluye que ser capaz de identificar los fonemas que intervienen en la producción sonora de la palabra no garantiza que el usuario de la lengua presente una escritura correcta. Gran parte de los errores que se cometen surge de la intención de transcribir el habla o escribir como hablamos sin considerar que la lengua escrita no tiene relaciones unívocas, por ejemplo si consideramos a las grafías. Incluso, si consideramos los errores en la puntuación, suelen ser el resultado de seguir las pausas de la lectura o del habla coloquial al momento de escribir. No obstante, la actividad cognitiva es la mejor prueba de que la ortografía no es una actividad simple. Gracias a los estudios de la psicolingüística en la adquisición de la lectura y escritura, y los estudios de los trastornos del lenguaje, se puede afirmar que en el procesamiento de la forma gráfica y fonológica de la palabra entran en juego aspectos neurológicos, motores, perceptivos,

emocionales, de personalidad y ambientales. En esa línea, las contribuciones hechas por Cuetos desde los estudios de la psicología de la lectura y escritura evidencian que en el proceso de la adquisición de una lengua se conjugan, principalmente, aspectos visuales y sonoros. Para este autor, el error ortográfico sería el resultado de la interferencia de una de las dos rutas de procesamiento de las unidades gráficas: la ruta fonológica o la ruta ortográfica (Cuetos, 2009). A partir de estos aportes, se ha podido diseñar actividades que tengan en cuenta cada una de estas rutas, sobre todo en el campo de las dificultades de aprendizajes relacionadas a la escritura.

Sin embargo, a pesar de saber que en el aprendizaje de la ortografía entran en juego puntos individuales tan importantes como la memoria, la atención, la audición o aspectos emocionales y perceptivos, o relacionados con la madurez cognitiva, la motivación del estudiante por el aprendizaje o su interés y hábitos por la lectura, una serie de autores (Bigas, Camps, Cassany, Mendoza Fillola, Ruiz Bikandi) coinciden en afirmar que existen otros aspectos relacionados a la enseñanza y al aprendizaje de la ortografía que impiden su desarrollo como habilidad.

Desde el punto de vista social, la ortografía ha caído en el desprestigio de quienes hacen mal uso de ella, escenario advertido por las voces críticas de maestros y especialistas que alertan y sancionan con preocupación los incontables errores ortográficos que presentan en sus escritos los medios de comunicación, las tecnologías de la información, la publicidad, la señalética pública o las comunicaciones corporativas. El error al ser constante se vuelve ejemplo y se incorpora en los estudiantes de forma contraria a lo que establece el uso normativo. Lo anterior, acompañado de la sobrevaloración de campos del saber diferentes a las humanidades, los cuales no tienen a la escritura como pilar de su práctica profesional, subordina esta habilidad por debajo de los conocimientos técnicos de mayor utilidad laboral inmediata. Es decir, la redacción, por ende la ortografía, será una habilidad que puede exigirse a otro.

En el aspecto escolar, se ha mencionado que el enfoque que consideraba a la ortografía un contenido hegemónico presente en la autoridad de un libro (confr. Ruiz Bikandi, 2011), desencadenó una serie de estrategias que no llegaban a desarrollar en los alumnos lo que ahora es considerada una competencia. En general, el acento puesto todavía en el profesor como centro del eje educativo y la enseñanza generó que se priorice la memoria: “En conjunto, se trata de una orientación enciclopédica que considera que el saber [por ejemplo la ortografía] reside en el profesor, quien a través de exposiciones orales o de los libros, lo transmite al discente, cuya tarea consiste únicamente en memorizarlo” (p. 14). Por ello, el desánimo frente a la cantidad de reglas ortográficas de los manuales es una consecuencia esperable. Es más, gran

número de estas reglas se aplican a palabras que no son cercanas al léxico activo de un adolescente o que no presentan alta frecuencia de uso, lo que no supone, sin embargo, que se trabaje el léxico informal. Entonces, la práctica de estas reglas, por ejemplo privilegiar la ortografía de triptongos en lugar de la ortografía del verbo *estar* en tercera persona, se reduce a ejercicios artificiales, inocuos, monótonos y poco estimulantes que no tienen una relación estrecha con la escritura en contextos reales para los adolescentes como lo son hoy las redes sociales, por ejemplo. La situación anterior solo genera un rechazo hacia lo ortográfico por incontrollable y no significativo. ¿Dónde residiría lo significativo si el estudiante solo se limita a memorizar reglas y resolver cuestionarios de opción múltiple, y no a medir su competencia ortográfica en textos cercanos a ellos, por ejemplo los escritos en línea, textos “vernaculares”, considerados de alto valor para los adolescentes por especialistas como Cassany (2012)? Ignorar lo anterior desencadena consecuencias en la actitud o valoración por la ortografía: genera reacciones de rechazo hacia la misma producción textual y podría condicionar cualquier aprendizaje futuro. En esa misma línea, se debe incluir la preparación de los maestros en este campo, no solo de las estrategias para su enseñanza, sino sobre todo del dominio y la lógica normativa de los contenidos ortográficos. Finalmente, se debe superar la visión entre profesores de que la ortografía es una responsabilidad exclusiva del área de Lengua y Literatura, aunque la sanción sí se asuma como patrimonio de todos los docentes. La ortografía debe ser considerada una habilidad transversal a todos los cursos en los que se debería advertir el error, hacer del error una oportunidad de aprendizaje y reforzar positivamente el acierto.

Por lo antes expuesto, se desea dejar claro que la ortografía no es una competencia solo relacionada a la memorización de reglas ortográficas presentes en innumerables manuales o a la efectividad de estrategias pedagógicas institucionales. La enseñanza de la ortografía es una actividad compleja que exige investigaciones diversas que atiendan justamente a esa complejidad. Su campo de influencia no se limita a la correspondencia entre sonido y letra, también involucra el nivel suprasegmental (acentos y entonación) y el uso de un conjunto de signos que tiene un dominio más amplio que la misma palabra (signos de puntuación, por ejemplo). Asimismo, supone una autoridad, la RAE en el caso español, que declara una norma que regula la escritura. Esta autoridad, que es posterior a la misma lengua, sustenta su normativa sobre el principio de convencionalidad. La autoridad reconoce que es la aceptación social de esos usos correctos un componente fundamental que sustenta esta validez. Por ello, de una forma dialógica, los expertos recogen y fijan estas normas a partir de los propios usos lingüísticos de una mayoría prestigiosa, los cuales podrían cambiar en el tiempo. La ortografía permite que un mensaje escrito sea efectivo porque reduce las ambigüedades y las imprecisiones. Sabiendo que la correspondencia entre sonido y letra no es unívoca, que las variantes dialectales son motor de cambios o dispersión de las lenguas, que su enseñanza y

aprendizaje suponen la superación de una serie de retos, el conjunto de normas establecidas por una autoridad se erige como una fuerza unificadora que asegura la comunicación entre los usuarios de una lengua, consolida la pertenencia al grupo y se constituye en un signo de la cultura del entorno (Camps et al., 2006). Entonces, el correcto uso de estas normas en la producción escrita desde un enfoque comunicativo tal como lo promueve hoy en día la didáctica de la lengua será el objetivo de su enseñanza.

Para Coll, citado por González (2001), el rol del profesor de Lengua se concentrará en “trasformar los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicos adecuados a las capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente. Esto le obliga a preguntarse para qué enseña su materia, cómo la aprenden los alumnos y qué conocimientos son o no relevantes para ello” (p. 36). Entonces, el profesor que se trace como propósito enseñar y consolidar el aprendizaje de esta habilidad, desde el enfoque comunicativo, tendrá que aceptar que, sobre todo, su enseñanza está ligada a la escritura. En este contexto, deberá evaluar la competencia ortográfica de sus alumnos en sus producciones: partir del error a la regla, y no al contrario como hegemónicamente se ha hecho, sobre todo en alumnos que están por terminar la secundaria o en estudiantes universitarios de primeros ciclos: “Sin duda la prueba más fiable para conocer la situación ortográfica real del alumno es la redacción, [...] permite comprobar de forma plenamente contextualizada el grado de adquisición de esta destreza” (Paredes, 1997, 617). Lo anterior exige replantear únicamente la aplicación de pruebas de dictado o de vocabulario específico como instrumentos didácticos para la enseñanza, recursos en los cuales incluyen palabras que son lejanas al uso constante de los alumnos, lo que no ayuda a identificar sus verdaderos puntos débiles. También se descartarían las sesiones maratónicas en las que se plantea volver a enseñar (y no aprender) todas las reglas ortográficas. En cambio, si se identifican los errores ortográficos presentes en los textos de los alumnos, serán justamente estos errores los puntos de partida para escoger las mejores estrategias de intervención (distinto será intervenir en grafías que en acentuación o que en puntuación). Hacer visibles los errores precede a su análisis, acción que deberá ser guiada por el docente con el fin de que el propio alumno logre aprendizajes significativos teniendo como punto de partida sus redacciones.

De esta manera, las propuestas didácticas que tenían como centro de trabajo a las normas de ortografía presentes en los manuales deben dar paso a trabajar las normas ortográficas más rentables que pueden establecerse a partir de la identificación de errores en las producciones escritas de una determinada población de alumnos. En todo proceso de intervención, el cual siga la secuencia diagnóstico, planeación, intervención y evaluación, el primer paso es fundamental como lo señala Paredes (1997): “El diagnóstico es una etapa primordial. Muchas veces se comienza a hacer ejercicios de recuperación ortográfica sin saber

previamente en qué fallan los alumnos[...] No podemos aplicar a toda la clase la misma terapia si el problema sólo lo tiene un grupo reducido. Una labor coherente de recuperación ortográfica requiere saber previamente en qué fallan nuestros alumnos. Sólo aquellas cacografías que se repiten sistemáticamente por parte de un grupo numeroso de alumnos deberían ser tratadas de forma conjunta; el resto debe ser tratado de forma individualizada” (p. 617). Entonces, de la misma forma como el médico realiza un diagnóstico para solo así indicar un tratamiento, en el campo ortográfico, será necesario identificar qué partes (o normas) están afectadas para su ulterior recuperación. Para saber qué normas no se están aplicando o qué palabras generan más dificultad ortográfica, es necesaria la construcción de un inventario cacográfico, instrumento didáctico centro de esta investigación, a partir del cual se puedan sistematizar las reglas ortográficas más rentables para el beneficio de alumnos y profesores, quienes visualizarían el actual nivel ortográfico de una población determinada. Como instrumento didáctico que facilita la enseñanza al profesor y el aprendizaje al alumno, el inventario cacográfico proporcionará información valiosa al alumno, por lo que guiará su aprendizaje (qué y cuántos errores comete, y qué reglas ortográficas están detrás de cada error), motivará su interés por la normativa al verla delimitada y accesible (son un conjunto limitado de reglas; no todas las reglas), y permitirá evaluar su desempeño (en cuántas me equivocaba antes; en cuántas me equivoco ahora), condiciones generales de un instrumento didáctico.

Por lo anterior señalado, este trabajo se inserta dentro de las investigaciones de la didáctica de la lengua, la cual “está obligada a reflexionar teóricamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares o universitarias de su ámbito de estudio, con el fin de dar soporte técnico a posibilidades de actuación y proyectos de mejora de una enseñanza cuyos responsables últimos son y siguen siendo los profesores” (Ruiz Bikandi, 2011, 28). Los beneficiados de este trabajo, como se sigue de la cita de Ruiz Bikandi, serán los docentes, quienes con este instrumento tendrán información valiosa para diseñar y establecer las mejores estrategias posibles para ser aplicadas en las aulas, de tal manera que los alumnos desarrollen al máximo su competencia ortográfica. La variedad de ejercicios, punto indispensable que advierte la RAE en su Ortografía escolar cuando señala que “es esencial el abordaje desde múltiples puntos y con un amplio número de recursos” (2013, 8), se verá fortalecida con la información del inventario. Por ejemplo, sería más relevante el dictado de los diez errores ortográficos más frecuentes jerarquizados en un inventario cacográfico que un dictado de palabras seleccionadas fuera del contexto; más significativo sería las preguntas de opción múltiple basadas en errores frecuentes en el hiato acentual en “-ía” que en otros tipos de hiato; más significativo sería la composición libre de textos a partir de un número de palabras presentes en el inventario que la misma actividad condicionada por palabras de las que no se

registra dificultad. Con este instrumento, se incrementan las posibilidades de dotar de novedad y significatividad a los recursos tradicionales.

Entonces, el objetivo de este estudio es la construcción de un instrumento didáctico, un inventario cacográfico de los estudiantes de nuevo ingreso de una universidad privada de Lima y el establecimiento de las reglas ortográficas más rentables. Es decir, se aborda el error ortográfico con fines didácticos. Se espera que los resultados de esta investigación de carácter cuantitativo aporte a la comprensión del problema de la ortografía en los últimos años de estudio de la Educación Básica Regular y los primeros ciclos de los estudios universitarios. Los resultados podrían ser utilizados en el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje o recuperación ortográfica por los docentes tanto en el nivel escolar como en el nivel superior, porque la población escogida para la investigación la constituyen adolescentes recién egresados de la escuela que en promedio se encuentran entre los 16 y 18 años de edad.

En cuanto a la metodología, se optó por la aplicación del siguiente instrumento: una evaluación diagnóstica en la que se solicitó que los alumnos ingresantes de un curso remedial de redacción escribieran un texto de temática libre, de tal manera que el repertorio léxico sea significativo y variado. Luego de la corrección manual de los errores, se sistematizó la información con la ayuda del programa Excel a través de filtros que permitieron organizar los errores según frecuencia y reglas involucradas.

La presentación de este trabajo de investigación se ha organizado en dos capítulos, cuyos contenidos se detallan a continuación:

En el primero, se presenta el marco teórico. Se inicia con una descripción sucinta del enfoque comunicativo, la enseñanza del sistema de la lengua a la luz de este enfoque, la didáctica de la lengua y la didáctica de la ortografía, marco en el que se inscribe esta investigación. Solo a partir de lo anterior, se explican a detalle la ortografía, los factores relacionados con el dominio ortográfico y las estrategias que usan los docentes en su enseñanza. A continuación, se expone, de forma panorámica, las investigaciones cuyos objetivos hayan incluido la medición de la competencia ortográfica, tanto en el nivel escolar como en el universitario, en el Perú y en América Latina. Luego, se profundiza en la noción de inventario cacográfico, los conceptos que están involucrados en su construcción y, sobre todo, las ventajas didácticas que podrían obtenerse de utilizar sus resultados en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en los adolescentes. Finalmente, se describen sintéticamente las investigaciones cuyo centro haya sido la construcción de inventarios cacográficos a nivel internacional, las cuales guiaron invaluablemente esta investigación.

El segundo capítulo se divide en dos secciones. En el primero, se exponen los aspectos metodológicos de la investigación: el planteamiento del problema, los objetivos, el tipo de investigación y la metodología empleada. En el segundo, se presentan los resultados del estudio. Asimismo, se analizan y discuten los resultados en relación con los inventarios reseñados en los antecedentes de la investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, se proponen una serie de recomendaciones para la intervención en el tema ortográfico y para el inicio de estudios afines posteriores y se incluyen anexos que tienen por fin contribuir con el trabajo docente.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. El enfoque comunicativo y la didáctica de la ortografía

1.1. El enfoque comunicativo

Desde la perspectiva de Cassany (1999), el enfoque comunicativo agrupa bajo este rótulo un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, surgidas a partir de los años 70 cuya finalidad es enseñar a usar una lengua específica a través de actividades eminentemente prácticas que aseguren que el alumno aprenda y ejercite la comunicación en el aula. En esa línea, Lomas (1993, 1996) especifica que este enfoque es una forma de entender el saber lingüístico, alejado de la visión tradicional de la enseñanza de la lengua, descriptiva y formal, para situarse, por el contrario, en la esencia comunicativa del ser humano. En esa medida, el conocimiento gramatical de la lengua debe ante todo orientarse en mejorar las competencias comunicativas de los alumnos por lo que el aula se transforma en un espacio donde la comunicación motiva hacer cosas con las palabras.

La finalidad del enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua es lograr el desarrollo de las capacidades vinculadas a su uso en los alumnos, siempre partiendo de sus necesidades específicas, para que puedan desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas, sean estas orales o escritas, de forma efectiva y con pertinencia. Al estar el acento de esta forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje de nuestro idioma puesto en la comunicación y en el alumno, se subordina la práctica expositiva docente vinculada al sistema de la lengua, para encumbrar al discurso, el hacer del alumno con su lengua, como espacio de aprendizaje, lugar desde el cual se construirá el conocimiento, por ejemplo, de la gramática o la normativa u otros saberes vinculados con la lengua oral o escrita. En otras palabras, los esfuerzos didácticos, tanto a nivel de programación, de estrategias, de instrumentos como de actuación docente, se piensan y se amalgaman para capacitar a los alumnos para la comunicación real, exigencia que supera el microcosmos del aula. Con esta forma de entender la enseñanza-aprendizaje, queda enfatizado uno de los fines de la educación formal: preparar a las personas para la vida en sociedad.

El enfoque comunicativo debe parte de su configuración a los aportes sobre la competencia comunicativa que Hymes desarrolló en la segunda mitad del siglo XX. Para este estudioso norteamericano, el énfasis puesto en la competencia lingüística de los estudiantes y cómo esta dominaba las prácticas docentes no tenían resultados significativos pues restringían el uso del lenguaje al conocimiento de las unidades lingüísticas y reglas gramaticales, cuando era evidente

que los alumnos debían manejar otros tipos de conocimientos para el éxito en la comunicación social (Hymes, 1995 citado por Briz 2003). Entonces, la mirada giró a lo que se podía hacer con estas unidades y reglas gramaticales. En esa línea, fue muy importante el desarrollo de los estudios sobre la comunicación oral vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras (saberes que luego fueron aplicados a las lenguas maternas) como principal camino para formar hablantes competentes y eficaces. Lo anterior resume el debilitamiento de enfoques y métodos tradicionales. En efecto, asumiendo que los enfoques y métodos no se anulan con su aparición, sino que, más bien, se superponen o conviven, el enfoque comunicativo es producto del descreimiento de la visión donde las estructuras y las unidades gramaticales eran descritas y prescritas en las sesiones de enseñanza-aprendizaje, porque transferir estos conocimientos adquiridos a situaciones reales resultaba muy difícil de ejecutar con éxito, sean estas orales o escritas (Camps, 1998, Mendoza Fillola, 2003, Maati, 2013).

El énfasis puesto en la comunicación oral en la enseñanza de las lenguas extranjeras generó claramente prioridades para el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente de lengua. Se entendió que la enseñanza de una lengua no consistía en la descripción de su sistema, sino en su uso. Las implicancias pedagógicas de asumir que lo vital en las clases de lengua era justamente el uso, la comunicación, exigen aceptar que estamos ante la enseñanza de una habilidad. Mendoza Fillola deja claro este cambio de visión cuando afirma que “si nuestro objetivo no es ‘enseñar gramática’ sino ‘enseñar a hablar’ entonces parece que la lengua no es un *contenido enseñable*; sino una ‘actividad’ que debe hacerse, un instrumento que se debe aprender a usar con propiedad y adecuación. Sólo se puede aprender a hacer una actividad haciéndola, sólo se puede aprender a usar un instrumento usándolo” (2003, 16). Es decir, la actividad principal del alumno en aula será el diálogo, la exposición, la conversación, en el plano de la lengua oral, y la escritura de textos funcionales que respondan con eficiencia a exigencias sociales comunicativas reales en la sociedad, en el plano de la lengua escrita. Todo lo anterior enmarcado en situaciones comunicativas coherentes y significativas para los alumnos, las cuales tengan su correlato en su realidad social y cultural inmediata, de tal manera que se formen en el constante hacer (y no en el repetir o en el memorizar) personas analíticas, críticas, propositivas, innovadoras y creativas. Sin embargo, aceptar que la lengua también es una habilidad no anula la reflexión acerca del sistema ni su exclusión de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. La comprensión del sistema de la lengua sigue siendo fundamental para el uso. Sin embargo, no podrá ser la actividad central del quehacer docente ni el fin último del aprendizaje de los alumnos.

El enfoque comunicativo visibilizará la complejidad manifiesta de la enseñanza de la lengua. Al ser la lengua una herramienta para la interacción social, para la construcción de las relaciones sociales, su enseñanza deberá concentrarse en la pertinencia del mensaje, lo cual

moviliza más que conocimiento, moviliza sobre todo voluntades, decisiones, intenciones y pensamiento crítico. No se coloca solamente al alumno frente a una pregunta sobre categorías gramaticales, de exigencia altamente memorística, sino se inserta al estudiante en una situación en la que debe reflexionar y decidir cómo estas categorías o palabras pueden ser funcionales para la construcción de un mensaje que busca, por ejemplo, la inscripción en un campeonato deportivo. Es evidente que junto a los saberes lingüísticos, metalingüísticos y cognitivos que debe evocar, seleccionar y emplear para la construcción del mensaje se conjugan los afectos y las motivaciones del alumno. La necesidad de comunicar el deseo de participar en un campeonato deportivo por medio de una carta o solicitud breve hará que el alumno, por un lado, concluya que la vida en sociedad exige relacionarse, en muchas ocasiones, a través de la escritura y, por otro lado, ya desde el punto de vista del maestro, que las actividades para la comprensión y producción de los discursos deben tomar en cuenta la concepción del aprendizaje significativo, el cual está estrechamente vinculado con las necesidades y motivaciones de sus alumnos. En esa medida, las actividades que se propongan deben dialogar con los intereses inmediatos de los alumnos.

La actividad de comprensión y producción podría limitarse a la escritura de un guion de presentación de una ceremonia de una actividad escolar institucional, como también podría exigirse la elaboración de una columna de opinión sobre un programa de televisión de interés para el alumno o la redacción de la receta del postre que se presentó en el concurso escolar de gastronomía. En todos los casos anteriores, se está ante discursos textuales que existen en la realidad, textos que pueden ser (re)conocidos fuera de las aulas del colegio y con los cuales los alumnos interactuarán en su inserción a la dinámica social. Son estos discursos los pretextos para trabajar con interés los aspectos gramaticales, semánticos, normativos o pragmáticos de la lengua. La producción de los estudiantes se convierte en el punto de inicio del aprendizaje de los alumnos. En palabras de García, “los hechos de la lengua son analizados dentro del discurso, en todo su impacto pragmático. El alumno es guiado a observar el funcionamiento de las formas lingüísticas en un texto dado, desarrollando su capacidad de inferir las reglas que norman su uso. En esta práctica de conceptualización, el profesor propicia la formulación de hipótesis por parte de los alumnos y los conduce a descartarlas o confirmarlas, llegando a descubrir ellos mismos la complejidad del sistema de la lengua y la relación forma-función. La conceptualización, que combina procesos globalizantes y analíticos, prepara el terreno para una práctica de sistematización” (1999, 134). Entonces, la producción textual de los alumnos será el espacio desde donde se consolidará los saberes lingüísticos exigidos en cada nivel de la escuela. La sistematización, apuntada por García, se lograría en un trabajo conjunto docente-alumno, desde el descubrimiento y la funcionalidad, ya no desde la verticalidad del manual de gramática, del corpus de reglas ortográficas o de las tipologías textuales, sino desde el uso, perfecto o

imperfecto, desde el acierto o desacierto. Entender el sistema, es decir identificar los elementos y entender sus reglas de combinación, requiere experiencia y conciencia de uso.

Por ello, el docente deberá estar preparado para manejar y conducir la diversidad de las diferentes producciones de los alumnos y hacerlas dialogar con su expectativa, la cual estará condicionada previamente por los objetivos programados del curso. Sin embargo, deberá evitar invalidar las propuestas discursivas de los alumnos por no asemejarse a un único ideal de lenguaje o texto; de esta manera, se profundiza el carácter creativo de la lengua y se posiciona mejor la conciencia de que hay múltiples caminos para un mismo objetivo, tal como lo será en la interacción discursiva en sociedad. En la dinámica social, los alumnos enfrentarán innumerables situaciones comunicativas en las que su saber lingüístico deberá adaptarse a más de un tipo de interlocutor. Con este terreno ganado, los saberes gramaticales o normativos, que son por lo general estables, deberán ser revisados, sistematizados y adquiridos en equipos de trabajo según las distintas situaciones de escritura. Es decir, “en los enfoques comunicativos, la necesaria adecuación de la producción de los alumnos con la normativa la realizan ellos mismos. Unos aprenden de otros en una dinámica de exploración y descubrimiento, donde el profesor es -ante todo- un facilitador del aprendizaje” (García, 1999: 134). La relación alumno-docente en las sesiones de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque comunicativo pasarán de ser verticales, con la figura del docente enciclopédico y normativo como centro del aula, para acercarse a una horizontalidad que motive el aprender a aprender, que propicie la toma de decisiones, que fomente el aprendizaje por pares y que permita la sinergia entre todos los integrantes y recursos del aula. Por esta razón, como lo señala Mendoza Fillola (2003), será muy importante que el aula donde se enseñe lengua, teniendo en cuenta los diferentes niveles educativos, sea un espacio donde el alumno aprenda la complejidad de su lengua precisamente *haciendo*. Para ser coherentes con estas premisas, la didáctica de la lengua y, consecuentemente, la didáctica de la ortografía, deberán seguir estas exigencias.

1.2. De la didáctica de la lengua a la didáctica de la ortografía

Para Ruiz Bikandi (2011), la didáctica de la lengua se constituye en un campo de investigación y reflexión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua con el objetivo de mejorar las prácticas docentes y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se ejecuta. En esa medida, lo que es relevante para esta didáctica será el diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje donde se aprende lengua. Sin embargo, a diferencia de otras didácticas específicas, la enseñanza de la lengua exige tomar en cuenta su complejidad. La lengua, a diferencia de otras materias, se constituye al mismo tiempo en materia a enseñar como en instrumento que debe utilizarse para su propia enseñanza.

Tomando en cuenta esta complejidad, las investigaciones en didáctica de la lengua ponen en el centro de su interés al proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, el interés principal de la didáctica es mejorar la interacción que se entabla entre el docente, el discente y el objeto de enseñanza. Esta ciencia debe ser capaz de construir conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua en todos los contextos posibles. Para ello, se ha nutrido, principalmente, de ciencias como la lingüística y la pedagogía, entre otras más, y asume estas perspectivas que confluyen para abordar íntegramente la formación del sujeto.

Desde una perspectiva lingüística, por ejemplo, se pone énfasis en los procesos comunicativos de carácter pragmático y discursivo, para que de esta manera se supere enfoques descriptivos de la gramática de la lengua y se dé paso a la elaboración de discursos eficientes. La perspectiva pedagógica, por su parte, evidencia que la enseñanza de la lengua no debe estar centrada solo en los contenidos o en el docente, sino que la mirada debe priorizar a los alumnos y su capacidad para usar funcionalmente su lengua materna en un marco de integración y diálogo constante. Desde la perspectiva psicológica, se refuerza la necesidad de preocuparse por los procesos cognitivos de carácter constructivista que preparen a los alumnos, a través del hacer-construir, a ingresar con éxito y autonomía en situaciones comunicativas reales, subordinando así métodos que pongan énfasis en la memorización de normas gramaticales alejadas de la praxis. Esto se complementa con una perspectiva sociológica, la cual recuerda que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en contextos particulares e interrelacionados. El aula es un espacio que dialoga constantemente con la sociedad y la cultura que la rodea. No es un ente aislado. Reconocer y comprender estas dinámicas será importante al momento de diseñar sesiones de enseñanza-aprendizaje significativas para los alumnos. Dado lo anterior, estas ramas amalgamadas en la base de la didáctica de la lengua posibilitarían el desarrollo de una habilidad en un tiempo y lugar determinado. De esta manera, el sujeto podrá comunicarse con más seguridad en sociedad, interés que persigue el enfoque comunicativo.

Por otro lado, para Mendoza Fillola (2003), la didáctica de la lengua trabaja en torno a algunos otros aspectos muy importantes. A la par de su interés por la práctica en aula, esta didáctica también se preocupa por la formación del profesorado para que sea competente en su praxis diaria. Para ello, asume necesariamente la investigación teórica, descriptiva o experimental para construir un discurso reflexivo sobre lo que es enseñar y aprender lengua. Influido por el enfoque comunicativo pone atención a las posibles interacciones en la clase de lengua para construir aprendizajes significativos sobre la base de actuaciones auténticas de los alumnos. Siguiendo consideraciones constructivistas, traslada la exposición gramatical y normativa a un plano secundario para “centrarse en las funciones, saberes y estrategias comunicativas que garantizan la formación lingüística del alumno requerida para intervenir con

eficacia en las diversas situaciones de comunicación” (p. 12). En un punto vital para esta investigación, Mendoza Fillola sostiene que la didáctica de la lengua profundiza en el análisis de interacciones, orales o escritas, cotidianas o especializadas (por ejemplo, el análisis de la ortografía de los alumnos en sus propios discursos escritos) como exigencia previa e indispensable para alcanzar logros esenciales de aprendizaje.

Teniendo en cuenta esto último, el análisis de las actuaciones lingüísticas de los estudiantes posibilitará definir sus necesidades y configurar mejor los contenidos a impartir, siempre haciendo énfasis en su orientación discursiva. En esa línea, por ejemplo, sobre la base de inventarios cacográficos, el docente podría proponer actividades de enseñanza-aprendizaje de la ortografía donde las palabras o reglas problemáticas que fueron registradas en el inventario sean asimiladas a partir de situaciones de uso o contextos de escritura significativos. En esa medida, los saberes gramaticales y normativos no se estudiarán por sí mismos a partir de manuales, como si estos fueran un contenido independiente al discurso; por lo contrario, su aprendizaje se vinculará en la medida en que su dominio otorga cohesión, riqueza y precisión a los textos que se les pide construir. De esta manera, se espera que los aprendices puedan comprender el sentido de su dominio para la articulación de los discursos en las diferentes situaciones comunicativas en las que se inserten.

Por el lado programático, el análisis del dominio lingüístico de los alumnos permitirá diseñar y elaborar programas específicos de lengua. No se trata, entonces, de imponer secuencias didácticas generales elaboradas en otras realidades educativas, sino de identificar necesidades específicas para así entablar un diálogo entre la experiencia exitosa previa y las nuevas exigencias que toda aula en sí misma acarrea al docente. De esta manera, no solo se podrá adaptar, renovar o construir instrumentos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de un aspecto determinado de la lengua, sino también será posible la adecuación de los instrumentos para el complejo proceso de la evaluación.

Entonces, la didáctica de la ortografía, al ser parte de la didáctica de la lengua, seguirá sus postulados y enfoques dominantes. La ortografía, saber eminentemente normativo, sistematizado por una autoridad y organizado en un sinfín de manuales, no deberá ser abordada como un saber independiente al discurso, sino, todo lo contrario. Debe ser abordado también como una microhabilidad. La ortografía no tiene su importancia por ser un corpus de reglas que deben ser evocadas para responder ejercicios desvinculados de la escritura. La ortografía cobra sentido, principalmente, en cuanto es capaz de dotar de precisión a los diferentes mensajes que se exigen escribir en el aula, los cuales son ensayos de los discursos futuros que se tendrán que redactar fuera de ellas. Entonces, al ser una microhabilidad estrechamente vinculada a la

escritura, el lugar idóneo para su enseñanza-aprendizaje será precisamente el discurso escrito. Para Jimeno, “quien escribe tiene que dominar toda una serie de microhabilidades relacionadas con la escritura, que van de la ortografía a la redacción de párrafos, pasando por la composición de oraciones, la integración de proposiciones, la capacidad de decir cosas con diferentes estructuras sintácticas para dotar a los textos de mayor fluidez y variedad estilística” (2011, 118). En esa medida, el tratamiento didáctico de la ortografía se centraría en identificar los puntos en los que radica la dificultad de su aprendizaje sin perder de vista el contexto discursivo. Para ello, será indispensable realizar un diagnóstico previo de la competencia ortográfica de los alumnos.

De esta manera, la construcción de un inventario cacográfico es coherente con los exigencias generales del enfoque comunicativo, la didáctica de la lengua y, más precisamente, la didáctica de la ortografía. Este instrumento didáctico, por un lado, tiene la finalidad de medir la competencia ortográfica de un grupo específico de alumnos a partir del análisis de sus producciones escritas. Es decir, empieza el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las necesidades específicas de los alumnos. Con la información resultante, aunque no es un objetivo de esta investigación, se podría diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con la realidad lingüística de los alumnos evaluados para así llegar a su recuperación significativa, tarea ulterior que le correspondería al equipo docente donde se realizó el estudio. Por otro lado, la intervención se concentrará en la producción escrita de los alumnos. Se busca con ello evidenciar que la ortografía es ante todo una habilidad que cobra su más alto sentido en la producción textual, lugar ideal de su reflexión y práctica. Entonces, para entender cómo el docente debe enfrentar el reto de enseñar el sistema de la lengua siguiendo los principios del enfoque comunicativo será importante describir algunas propuestas que establezcan líneas de acción para la práctica docente.

1.3. La enseñanza del sistema de la lengua a la luz del enfoque comunicativo

Enseñar el sistema de la lengua desde la mirada del enfoque comunicativo exigiría, como se ha mencionado anteriormente, que se enfatizen los usos del sistema sobre la descripción de sus unidades y reglas. Estará en el uso del sistema el punto de partida para el conocimiento y la apropiación de los componentes de la lengua, siempre en beneficio del uso. Por ello, el aula, espacio físico de confluencia cognitiva y sociocultural, se redefinirá como el lugar principal donde el uso, tanto en el plano oral como en el plano escrito, sea el motor del aprendizaje de la lengua. En ese sentido, Lomas (1993) habla del aula como un escenario comunicativo donde se aprenderá a hacer con las palabras. Ello supone que exista un cambio al momento de enseñar lengua: el nuevo marco de referencia será el discurso (o el texto), por lo que se subordina la

gramática formal de la oración como punto de entrada y centro de la enseñanza. Sin embargo, González (1993) advierte que el cambio exige una transformación de la actuación docente en relación a los contenidos, las estrategias y los instrumentos para que se diseñen situaciones comunicativas de enseñanza-aprendizaje que motiven y permitan el uso activo y pasivo de la lengua sin descuidar su reflexión sociocultural. Es decir, González remarca que el trabajo que se realice en el aula sobre la base de la comprensión y producción textual debe asegurar el desarrollo tanto de habilidades lingüísticas y comunicativas (por ejemplo, adecuación del discurso a las exigencias del contexto de la situación comunicativa, coherencia y cohesión de las unidades básicas del discurso, uso correcto de los aspectos gramaticales y ortográficos de los enunciados, etc.) como de procesos metalingüísticos y metacomunicativos, de reflexión sobre el uso y de asimilación de conceptos que promuevan una actitud crítica de lo que significa hacer con la lengua en un tiempo y lugar específicos.

En esa línea, la enseñanza del sistema de la lengua, la gramática, y por ende también la enseñanza de la ortografía, más que un patrón único, seguiría una serie de principios que guíen la labor docente. En este punto, Cassany (1999, 11) a partir de McDowell, sintetiza los principales rasgos didácticos que se tendrían que seguir si se desea estar consonancia con los enfoques comunicativos. Estos se presentan a continuación:

1. Los temas o las asignaturas se integran en un enfoque global.
2. El aprendiz aprende *activamente* del trabajo en grupo, de los proyectos, etc.
3. El aprendiz *descubre, deduce, analiza, sintetiza*, etc.
4. El profesor *guía, facilita* el trabajo del aprendiz.
5. Énfasis en la *motivación intrínseca* (comprensión, curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras).
6. El aprendiz participa en la elaboración del programa, de los materiales, etc.
7. Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo en equipo.
8. Énfasis en el desarrollo de la persona.
9. Énfasis en el desarrollo de habilidades.
10. Distribución del espacio del aula para facilitar la interacción entre aprendices (grupos, tutorización, rincones de trabajo, etc.).

A partir de estos principios, se han elaborado diversas propuestas para la enseñanza del sistema de la lengua, incluida la ortografía. Resulta importante visibilizar cómo estos lineamientos se han concretizado en propuestas funcionales. Por ello, en las siguientes líneas, se expondrán principalmente las trabajadas por Zayas, Cassany y Sánchez.

Por un lado, para Zayas (1993), el enfoque comunicativo, que prioriza la enseñanza-aprendizaje de la composición e interpretación del texto, supuso que la didáctica de la lengua redefiniera el lugar de la gramática. Esta reflexión no se limitaba a preguntarse qué y cómo se tenía/debía enseñar este campo de la competencia lingüística a los estudiantes en el aula, sino que las respuestas a estas preguntas debían expandirse fuera de las aulas hasta contemplar el mismo currículo. Por ello, este autor enfatiza la importancia de evaluar los contenidos gramaticales a partir de tres preguntas: qué contenidos son los pertinentes, cómo se secuencian estos contenidos y cómo se articulan dentro de las secuencias didácticas. En otras palabras, para determinar cómo sería la actuación docente con los alumnos, primero se debía definir los contenidos en el currículo general, luego en los específicos, hasta llegar a la planificación de secuencias didácticas. Será en este último punto que está el centro del cambio: los docentes se plantean cómo conducir a sus alumnos a una apropiación de las unidades lingüísticas con un claro propósito textual. Para ello, Zayas propone contemplar los siguientes puntos:

a. Diálogo con la ciencia lingüística:

El docente debe entablar un diálogo estrecho con la ciencia lingüística para determinar cuáles son los elementos del sistema de la lengua que permitirían la producción de un texto pertinente en sus niveles pragmático, semántico y morfosintáctico. En el plano normativo ortográfico, por ejemplo, el diálogo se entablaría con la fonología o la fonética para explicar dificultades o encaminar soluciones en aspectos tan decisivos como la entonación, la pronunciación, la discriminación fonológica, puntos viales para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Dichos conocimientos teóricos permitirán tener una base crítica para el diseño de las actividades en aula, al mismo tiempo que el docente se apropia de criterios para la valoración de producciones textuales de sus alumnos. Se pasa de saber la gramática para describirla a saber la gramática para usarla o se pasa de acumular reglas ortográficas a aplicarlas en los textos que se escriben.

b. Diagnóstico de las producciones de los alumnos:

La apropiación de los elementos gramaticales esenciales para la producción permitirían la evaluación de un texto en su valor comunicativo: desde los componentes básicos para la correcta creación de oraciones hasta las unidades lingüísticas necesarias para la vinculación oracional y de párrafos, entre otras exigencias. Con los saberes anteriores apropiados, una acción importante para fijar los objetivos de aprendizaje gramatical se concentraría en el análisis de los textos de los alumnos para el diagnóstico de sus debilidades y fortalezas en el uso de la lengua. De esta manera, se trabajaría con la realidad y necesidades gramaticales de los estudiantes al mismo tiempo que se acumularía información para la reflexión sobre estos mismos contenidos, teniendo como objetivo siempre la producción textual.

c. Construcción de instrumentos didácticos:

La finalidad de la reflexión de los contenidos gramaticales adecuados para la producción, el análisis de los textos y la identificación de las necesidades de los alumnos en cuanto al dominio del sistema de la lengua tienen como consecuencia el diseño de instrumentos didácticos funcionales y útiles para la práctica en aula. Estos recursos deberán facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las unidades gramaticales en relación a la producción de diversas clases de texto; sin embargo, también deben ser útiles para promover la reflexión del alumno sobre su propio sistema gramatical y cómo este saber, adquirido desde su nacimiento y que utiliza constantemente, sería necesario, al menos, para dos tareas importantes en el aula relacionados a la escritura: la creación de textos funcionales que cumplan propósitos comunicativos y la revisión de los diversos aspectos de su texto. Este último punto será de mucha relevancia para el fomento de la autonomía y la búsqueda del sentido en el aprendizaje, justamente en la revisión y reescritura de sus textos. En resumen, los instrumentos didácticos deben facilitar en los alumnos la actitud crítica y funcional frente al conocimiento gramatical.

Siguiendo estos tres principios, Zayas propone una serie de secuencias e instrumentos didácticos, a partir del análisis de las producciones escritas de alumnos. Para ello, a manera de ejemplo, trabaja los elementos lingüísticos cuyo fin es dotar de cohesión al texto, más precisamente las unidades que permiten la conexión entre las oraciones: elementos anafóricos, unidades de progresión temática, la elipsis y el uso del relativo como recurso de cohesión. Este autor propone instrumentos (actividades guiadas y breves) que permitan el empleo de estas unidades para que el alumno pueda apropiarse de ellas. Asimismo, considera que estos elementos son esenciales para la construcción textual, por lo que su abordaje se debe considerar en paralelo a la escritura. No será incluido como un saber previo necesariamente, sino se insertará en la etapa de la revisión guiada del texto y su reescritura. Será en esta etapa donde se espera que los saberes gramaticales, seleccionados luego de un análisis razonado, cobren sentido ante al alumno, puesto que contribuye con la apropiación de recursos lingüísticos para la escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el abordaje de cualquier contenido gramatical pertinente para la producción, lo que no excluye los saberes normativos como la ortografía, deberán partir, en la medida de lo posible, de las necesidades escriturales de los alumnos, saberes que exigen un trabajo de investigación sistemático previo que tenga como meta la creación de instrumentos didácticos que permitan fortalecer las debilidades de los alumnos en el uso textual de su gramática o normativa al mismo tiempo que motiven su actitud crítica frente a lo que están aprendiendo.

Por otro lado, Cassany (1999), a partir de un balance de diversas propuestas didácticas y su impacto en la práctica docente, sistematiza, aunque sintéticamente, los aspectos más relevantes que guiarán el trabajo en el aula comunicativa, precisamente las actividades de enseñanza-aprendizaje, para que estas se consideren coherentes con los principios de este enfoque. Para ello, plantea dos guías: una lista de características que deberían considerar al momento de diseñar actividades comunicativas y su consecuente progresión en una secuencia didáctica para la actuación docente en aula. Ambas se analizan a continuación:

A. Características de las actividades comunicativas

En este punto Cassany (1999, 12-13), a partir de una serie de preguntas, se propone orientar el diseño de cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje de la lengua que tenga como marco de referencia el enfoque comunicativo. Se transcriben íntegramente las preguntas.

1. Contexto

- 1.1. ¿La actividad se inserta en un contexto comunicativo (enunciador, destinatario, canal, propósito, etc.)?
- 1.2. ¿Tiene un propósito comunicativo? ¿Trata de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua?
- 1.3. ¿El aprendiz sabe por qué está realizando la actividad?

2. Autenticidad

- 2.1. ¿Se utiliza en la actividad un lenguaje *real* en situaciones *reales*?
- 2.2. ¿Se trata de lenguaje auténtico? ¿Es el que utilizaría normalmente un nativo?

3. Discurso

- 3.1. ¿La actividad obliga al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos?
- 3.2. ¿El discurso mantiene la estructura y el estilo propios de su tipo?

4. Habilidades comunicativas

- 4.1. ¿El aprendiz practica la producción y la recepción de textos orales y escritos?
- 4.2. ¿El aprendiz procesa (habla, escucha, lee, etc.) el discurso en tiempo real?

5. Vacío de información

- 5.1. ¿La actividad produce un vacío de información intelectual (datos, opiniones, etc.) o afectiva (emociones, actitudes, etc.)?

6. Elección

6.1. ¿Puede elegir el aprendiz lo que dice? ¿La tarea tiene un grado de incertidumbre?

6.2. ¿Puede elegir como decirlo?

7. Retroacción (*feedback*)

7.1. ¿Tiene retroacción la actividad? ¿Permite que el aprendiz evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo?

8. Dinámica de grupos y función del aprendiz

8.1. ¿El aprendiz trabaja individualmente, en pareja o en grupo?

8.2. ¿La actividad exige la solución de un problema?

8.3. ¿Qué grado de control tiene el aprendiz sobre la actividad y sobre el material? ¿Tiene posibilidades de tomar la iniciativa?

9. Importancia de los errores

9.1. ¿Qué significación tiene los errores en relación con el objetivo de la actividad?

9.2. ¿Qué criterios de corrección se utilizan: comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto, etc.?

De las preguntas listadas, se puede llegar a varias conclusiones. En primer lugar, las actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas al sistema de la lengua o la adquisición lingüística deben insertarse en un contexto comunicativo que en la medida de lo posible puede reconocerse en la realidad inmediata de los alumnos, las cuales le exijan el uso de un lenguaje cotidiano, de uso real a sus necesidades (Contexto, Autenticidad). En segundo lugar, el uso de la lengua se circunscribirá a los límites del texto. Será el marco de acción de los diversos aprendizajes de unidades menores como son el léxico, la oración o los párrafos. Para ello, será muy necesaria la práctica constante de la producción (Discurso, Habilidades comunicativas). En tercer lugar, las actividades deben permitir un nivel de autonomía a los alumnos para que se pueda desarrollar su interés y su sentido crítico sobre las actividades que realizan y se establezcan, de esta manera, vínculos cognitivos y emocionales que hagan significativo sus aprendizajes (Vacío de información, Elección). En cuarto lugar, las actividades deben organizarse teniendo en cuenta la retroalimentación entre pares, y entre alumnos y docentes, de tal manera que el aprendizaje de la lengua no se limite al aprendizaje y la reflexión individual, sino, por el contrario, sea un aprendizaje social, colaborativo, cooperativo, siempre dependiente de la interacción. (Retroacción, Dinámica de grupos). Finalmente, la valoración de los errores, sean estos de orden gramatical o de orden normativo, cobrarán importancia en tanto interfieran en la eficacia de la comunicación. Las interferencias, detectadas a partir de la actitud crítica del sujeto que comunica, motivarán la necesidad de superar la dificultad. Ante ello, la gramática y la ortografía

estarán al servicio del objetivo que se propone el sujeto que redacta, siempre en su uso, lo cual supone que se ligen a prácticas de corrección de primeras versiones del texto y su consecuente reescritura. Sin embargo, este espacio para el aprendizaje ortográfico no será suficiente.

Aunque Cassany propone las preguntas anteriores como líneas orientadoras para el diseño de actividades desde la perspectiva del enfoque comunicativo, el lugar de la ortografía todavía quedaría reducido a la identificación de los errores para iniciar su corrección en la redacción de un texto. Por ello, desde la perspectiva de Sánchez (2009), esto todavía encajaría en secuencias didácticas que ubican de manera marginal a la ortografía en la programación, en beneficio de la sintaxis, la morfología y el léxico. Por ello, la investigadora apunta que la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en el aula deberá contemplar a la par una metodología sistemática independiente de la producción, por lo que reclamará una ampliación de su presencia en la programación. Asimismo, destaca que entre las propuestas actuales que se pueden utilizar están "[1] el análisis de errores con el fin de validar el vocabulario más útil por su frecuencia para los estudiantes (vocabularios básicos y cacográficos), [2] atender a los procesos psicolingüísticos implicados en el procesamiento ortográfico y a las regularidades que se establecen entre los diversos niveles de la gramática, así como [3] al estudio contextualizado de la ortografía dentro del proceso de escritura" (p. 9). Por ello, considera que la miscelánea de métodos y enfoques para el trabajo específico de la ortografía es un camino recomendado por autores ya citados como Mesanza, Barberá y Camps, a quienes añadimos a la misma Academia (RAE, 2013). Es decir, si bien Sánchez considera que son muy significativas las estrategias y actividades que siguen los lineamientos del enfoque comunicativo y que tienen como denominador común la escritura, considera que en la actualidad el docente puede incluir y aplicar razonadamente otras estrategias, actividades o instrumentos, las cuales deben ganar su espacio en la programación misma. Sánchez destaca las siguientes:

1. Trabajo de reglas ortográficas

En líneas generales, se pasa de enseñar reglas a aprender reglas. El centro del cambio es el trabajo deductivo del alumno; por ello, se subordina la exposición en beneficio del descubrimiento. En líneas generales, Sánchez plantea que las normas ortográficas que deberían trabajarse serán aquellas que posean pocas excepciones, que sean productivas (aplicables a un gran número de términos) y que sean inductivas para propiciar la reflexión ortográfica. Subrayados estos puntos, el trabajo consistirá en ofrecer a los estudiantes series de palabras para que se propicie la reflexión y que los lleve a la deducción de reglas (p. ej. compás, arnés, París, veintidós, autobús, para deducir las reglas de acentuación ortográfica de palabras agudas). De esta manera, el estudiante desarrollaría su análisis del idioma, lo que podría generar en él que

relacione la ortografía con otros niveles de la lengua, lo que fortalecería su autonomía para generar sus propias conclusiones, característica del aprendizaje significativo.

2. El dictado

Aunque ubicado dentro de los instrumentos tradicionales para enseñar ortografía, Sánchez considera posible su uso en tanto se utilice como una herramienta para comprobar el rendimiento ortográfico. En este punto, sí resulta importante enriquecer su visión con la propuesta de Cassany de abordar esta actividad como una tarea comunicativa (Cassany, 2004). En esa línea, desde una perspectiva comunicativa, el dictado puede enriquecerse y replantearse, por ejemplo, mediante la participación de los estudiantes en la selección del corpus de palabras que se incluiría en el dictado, en el análisis conjunto de dificultades o en la asunción de roles en la acción de dictar. Lo anterior supone un manejo docente que fomente la participación, el análisis, la colaboración, la discusión y la autonomía por el aprendizaje ortográfico. Asimismo, el dictado sería un punto de inicio para actividades de creación. Por ejemplo, se podría propiciar la redacción textos funcionales a partir del léxico cacográfico resultante de las listas de dictado, palabras o reglas que todavía no se logran aplicar con regularidad.

3. Análisis de errores

Si se acepta que el error es un elemento que sirve para mensurar el proceso de aprendizaje, entonces la reflexión sobre el error podría contribuir a fortalecer el aprendizaje ortográfico. Para ello, será importante un trabajo sistemático y colaborativo de identificación de errores que proporcionar insumos a una propuesta de aprendizaje ortográfico que incluya el análisis de errores por parte de los alumnos. Sin embargo, este análisis deberá ser guiado y motivado por el docente y su consecuente propuesta de solución, la cual, para que sea significativa, deberá nacer de las mismas necesidades de los estudiantes que aprenden. En esa medida, Sánchez apunta que "es posible clasificarlos [los errores ortográficos] y conocer sus causas, en lo que el análisis de errores resulta una herramienta válida y rentable, así como para proponer una intervención educativa que tome este tipo de investigación como base para mostrar el carácter sistemático y la frecuencia de los errores" (p. 11). Tal como apunta la investigadora, el análisis visibilizaría dos puntos importantes para el aprendizaje de los alumnos. Por un lado, el carácter sistemático de las normas ortográficas, lo cual contribuiría a que los alumnos identifiquen esas regularidades, de tal manera que puedan transferirlas a su repertorio léxico. Por otro lado, al establecer frecuencia de errores, el alumno podría tener un control de su rendimiento, lo cual es decisivo para el (auto)establecimiento de metas y fortalecer la dimensión actitudinal del alumno.

4. El vocabulario

Desde la orientación didáctica sobre el estudio del vocabulario, Sánchez considera válida la propuesta de enseñar ortografía a partir del vocabulario básico que contiene las palabras más frecuentes del idioma. En esa línea, cita cómo las diez palabras más frecuentes en distintas lenguas generan porcentajes considerables de errores ortográficos: inglés (27%), francés (25,3%), griego (26,3%) y castellano (28%). A este vocabulario básico se le podría sumar el vocabulario cacográfico. Siguiendo la misma lógica de la delimitación de palabras y errores, los inventarios cacográficos plantearían un universo reducido de palabras y reglas que deberían enseñarse para lograr más efectividad en el aprendizaje ortográfico. Con este corpus, la creación de actividades y recursos se enriquecerían.

5. Psicolingüística

Desde esta perspectiva, el docente deberá preguntarse y reflexionar sobre los factores cognitivos relacionados con la buena ortografía para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje ortográficas. En este punto, Sánchez destaca el papel de los sentidos en este dominio, sobre todo el oído y la vista. De esta manera, se plantean actividades que tengan por propósito facilitar el procesamiento de la imagen audio-oral, pero con énfasis en la imagen visual. Lo anterior supone fortalecer la memoria visual a través de ejercicios de percepción auditiva y visual, lo cual abre un sinfín de posibilidades de actividades: desde la elaboración de material visual entre profesores y alumnos hasta actividades lúdicas ligadas al canto.

6. Lectura

Esta actividad contribuye a reforzar las imágenes que el alumno tiene de las palabras de su idioma. Con una lectura constante y comprensiva, el estudiante podría afianzar la correcta representación del léxico de su lengua. Incluso, no solo ayudaría a fijar imágenes, sino la lectura ayuda a conocer los rasgos suprasegmentales de la lengua, lo que supone consolidar el orden silábico del español (consonante-vocal), y permite interiorizar la sintaxis del idioma y su correspondencia con la puntuación, lo que apuntaría a desarrollar aptitudes sobre este campo.

7. Actividades lúdicas

Sánchez aboga por “desdramatizar” la enseñanza de la ortografía a través de actividades lúdicas que puedan contrarrestar el rechazo de los alumnos por una habilidad que se ha trabajado históricamente con tedio, sin creatividad y con poca significatividad real para niños y adolescentes. Si bien se acepta que la ortografía cobra sentido en la producción textual, la cual estará insertada en contextos comunicativos, donde la buena ortografía asegura la corrección del mensaje que se construye, no tendría la misma significatividad si se trabaja aislada y de manera tradicional. Es decir, las actividades impuestas por profesores, y no las construidas en permanente explicación y negociación con alumnos, reducen la motivación por el aprendizaje

de la ortografía. Por ello, si se desea "reforzar algún conocimiento particular o como práctica anterior o posterior a la sistematización o como actividad de calentamiento, resulta más productivo hacerlo mediante actividades lúdicas como anagramas, adivinanzas, juegos de letras y palabras, crucigramas, sopa de letras, transformaciones de palabras, palabras-enigma, etc". (p. 16).

En líneas generales, el aporte de Sánchez, resumido anteriormente, en relación a la propuesta de Cassany resulta valioso porque evidencia que en términos didácticos la enseñanza-aprendizaje de la ortografía no se debe restringir exclusivamente al contexto de escritura. También se puede poner en práctica otras estrategias, actividades y recursos para llegar a la meta, lo cual supone y exige que la ortografía, tanto en la programación como en el plan de aula, gane un espacio más significativo. En esa línea, también resulta importante describir cómo se podría desarrollar estas actividades y en qué consistiría el rol docente, punto que se desarrollará a continuación.

B. La progresión de las actividades

Si bien Cassany sistematiza un número de características que deberían cumplir las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lengua que sigan un enfoque comunicativo, también cree muy conveniente señalar una secuencia de actuación docente en el aula. Se reconoce en este autor la preocupación de guiar el trabajo de profesores en una nueva forma de comprender la enseñanza de la lengua: una enseñanza que priorizará el descubrimiento, la deducción y el análisis, frente a la recepción pasiva de la información, la memorización o la explicación expositiva. Es decir, si el acento se pone en las necesidades, los intereses y las motivaciones de los alumnos y si se proponen actividades que permitan al alumno descubrir, el aprendizaje será significativo porque se estará poniendo en marcha una serie de capacidades, habilidades y actitudes que facilitarán la adquisición de un saber o habilidad concreta. No obstante, tener como centro del trabajo al alumno exige establecer líneas de acción claras, aunque versátiles, para los docentes. Según lo expuesto, Cassany (1999, 14-15), a partir del trabajo de McDowell, Gower y Walter, establece fases para toda unidad de aprendizaje que tenga como fin el aprendizaje de un punto concreto de la lengua. A continuación, se reseñarán brevemente estas fases.

1. Muestra real

En esta primera fase, el docente debe presentar el uso lingüístico que deberá aprender el alumno con el fin establecer la meta a la que este debería llegar. Para ello, conviene utilizar, ya sea a través de material visual o sonoro, ejemplos de lo que se desea que se aprenda con situaciones reales que sean significativas para el alumno, de tal manera que comprenda este uso específico. Es decir, se presenta el uso.

2. Calentamiento

Es una fase optativa. En esta se sugiere realizar actividades que tengan por finalidad preparar al alumno psicológica y físicamente para el aprendizaje. Generalmente, son actividades breves, que fomentan la motivación, la interacción y la participación.

3. Presentación de ítems

Es la fase en la que se presenta el material lingüístico descontextualizado indispensable para el aprendizaje del uso que se ha especificado aprender (o enseñar) en la primera etapa de la unidad. Para ello, se utiliza recursos que permitan primero el reconocimiento y luego el análisis de este uso de la lengua. Uno de los principios que guían esta fase es el dominio de la producción fonética o gráfica de estas formas lingüísticas. Para ello, se pueden diseñar actividades cerradas o mecánicas que estén supervisadas de manera constante por el docente.

4. Prácticas controladas

Esta siguiente fase contempla el diseño de actividades de carácter *pre* o *casi comunicativo* en las que los alumnos, de forma más autónoma, puedan ejercitar los usos lingüísticos adquiridos en la fase anterior en contextos específicos reducidos que permitan la rápida retroalimentación del docente sobre las dificultades que presenten los alumnos en estos primeros usos. En la medida de lo posible, estas actividades deben tener un carácter discursivo, deben permitir al alumno elegir qué uso emplear y, finalmente, deben diseñarse pensando en que existan varias posibilidades de respuestas.

5. Prácticas abiertas o comunicativas

Finalmente, se diseñan actividades comunicativas en sí mismas para que los alumnos puedan emplear los usos lingüísticos de forma autónoma y según su criterio, siempre en relación al objetivo comunicativo que plantea la actividad. En tanto es importante la autonomía, el rol del docente se debe limitar a los aspectos organizativos de la actividad y a propiciar la solución de cualquier dificultad que se relacione con la comunicación entre alumnos. Es en esta etapa donde el docente observará el grado de dominio de la forma lingüística que se estableció enseñar.

Esta propuesta, que Cassany advierte que es general y que puede reinterpretarse según necesidades específicas del aula, pone en relieve ciertos criterios que pueden deducirse de las etapas. En primer término, es muy relevante señalar que la enseñanza del sistema de la lengua desde el enfoque comunicativo no excluye momentos en los cuales el alumno se ejercita en el uso descontextualizado de alguna forma lingüística. Esta práctica controlada, mecánica y

repetitiva sería viable en tanto se contempla como paso anterior a los usos en contextos comunicativos, de mayor libertad y autonomía. En palabras de Cassany, debe existir “el entrenamiento pautado de conductas lingüísticas relativamente mecánicas e inflexibles (oralización, pronunciación, ortografía, técnicas de composición, etc.) hasta las tareas finales, de carácter plenamente comunicativo, en las que el alumnado puede experimentar los usos lingüísticos con libertad, creatividad y flexibilidad” (1999, 16). No se trata de la repetición por la repetición de un uso determinado, por ejemplo una conjugación verbal o una regla ortográfica, sino se trata de una automatización necesaria para su uso futuro, realizada a través de instrumentos didácticos por los docentes. Por ello, Cassany señala que se inicia con habilidades receptivas para pasar a las productivas, en las cuales la gramática o la ortografía cobrarían sentido. Sin embargo, esto no excluye, como se ha señalado anteriormente, que estos ejercicios preparatorios estén dotados de creatividad o que sean productos del análisis de necesidades específicas de un conjunto de alumnos.

Por otro lado, un segundo punto que se desea resaltar es la noción progresiva de la actuación del alumno y del docente. Si bien estas se desarrollan en paralelo, los énfasis van en direcciones opuestas: mientras más dominio del uso lingüístico tiene el alumno, menos participación tendrá el docente. Contrario a lo que se pueda pensar, las actividades comunicativas requieren fases previas de control que tengan como finalidad que los alumnos desarrollen ciertas habilidades indispensables para desenvolverse con más seguridad en actividades más complejas. Se debe tener presente siempre que es la comunicación, el uso de la lengua, la meta a alcanzar, por lo que las actividades diseñadas deberán preparar al alumno para este objetivo.

En conclusión, la enseñanza del sistema de la lengua desde el enfoque comunicativo exige dialogar con los aportes que diversos especialistas han desarrollado a lo largo de casi cuatro décadas. Su puesta en práctica exigirá un trabajo constante de investigación para la creación de instrumentos útiles para la práctica en el aula y la reflexión sobre la actuación docente, como lo advierte Zayas; sin embargo, Cassany y Sánchez señalan que estos instrumentos deberán enmarcarse en actividades y secuencias de clase donde el docente pueda desarrollar la competencia comunicativa sin perder de vista que el alumno es el centro de la actividad. En esa medida, la construcción de un inventario cacográfico sigue estos principios en tanto es producto de una investigación que analiza las producciones textuales de los alumnos, en tanto sirve de insumo para la construcción de otros instrumentos didácticos, en tanto es punto de partida para la evaluación de contenido y su programación, en tanto proporciona información para la orientación y retroalimentación en el aula. Sin embargo, esta investigación se concentra en la enseñanza y aprendizaje de un aspecto muy específico de la lengua, como lo es la ortografía,

para lo cual se han planificado diversas actividades e innumerables recursos. Conviene, entonces, evaluar su pertinencia en el marco del enfoque y didáctica que se está siguiendo.

1.4. Actividades y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

Sobre la base de la sistematización que realiza Hernando y Hernando (2003) de actividades y recursos, y la investigación de Díaz (2002) sobre métodos didácticos y los apuntes de Carratalá (2013) al respecto, se expondrán y comentarán, brevemente, las actividades y recursos con los que se enseña, de manera generalizada, la ortografía en las aulas. Posteriormente, siguiendo lo explicado por Zayas (1993), Cassany (1999) y Sánchez (2009), se destacarán las actividades y los recursos que se adecuarían mejor a los lineamientos del enfoque comunicativo.

1. Actividades para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

- a. Actividades lúdicas de ortografía (p. ej. crucigramas, sopa de letras, el ahorcado, etc.)
- b. En pares, identificación de errores en sus composiciones breves
- c. Dictados de textos por parte del profesor y discusión en grupos para encontrar errores
- d. Determinar la pertenencia de las tildes por el contexto
- e. Inferencia de las reglas ortográficas a partir del uso
- f. Fotografiar errores en anuncios de la vía pública o capturar errores ortográficos en internet
- g. Recitar poemas y entonar canciones con palabras agudas, graves y esdrújulas
- h. En grupo, construcción colaborativa de reglas ortográficas
- i. Instrucción de una regla específica a partir de un manual de ortografía
- j. Realización de actividades de los manuales ortográficos
- k. Dictados a partir de un corpus de palabras determinadas en un manual de ortografía
- l. Selección de palabras con dificultad ortográfica (en textos de los alumnos)
- m. Dictado en el cuaderno o en la pizarra (profesor-clase; alumno-clase, alumno-alumno)
- n. Composición de textos a partir de palabras de alta dificultad ortográfica
- o. Creación de listas de errores ortográficos individuales o grupales
- p. Consulta al diccionario

2. Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

- a. La Ortografía y el Diccionario oficial de la lengua a enseñar
- b. Cuadernos o manuales de ortografía
- c. Diccionarios escolares
- d. Páginas en línea de autoridad académica
- e. Libros de enseñanza programada de la ortografía
- q. Recursos lúdicos (p. ej. crucigramas, sopa de letras, el ahorcado, etc.)
- f. Reglas y ejercicios ortográficos en video, casete o en soporte virtual
- g. Fichas o ficheros ortográficos
- h. Registros de progreso ortográfico (individual o grupal)
- i. Mural ortográfico
- j. Listados de vocabulario específico de colegio o zona (construido a partir de diversas fuentes internas y externas al colegio)
- k. Inventarios cacográficos
- l. Colección de textos ortográficos para ejercicio de copia

Se han apuntado una serie de actividades y recursos con los cuales los docentes en todos los niveles educativos, según sus preferencias, formación, energías y experiencia, utilizan para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Estas actividades y recursos están centrados en el docente o en el alumno. Aunque muchos puntos de las dos listas podrían utilizarse desde ambas perspectivas, obviamente unos más que otros, resulta pertinente destacar cuáles guardan coherencia con un abordaje didáctico que tiene por norte los principios del enfoque comunicativo. Hay que advertir, sin embargo, que esta coherencia está supeditada a su inserción en una estrategia razonada trazada por el docente con anterioridad a las sesiones de enseñanza-aprendizaje, la cual debe responder a la realidad estudiantil con la que se relaciona. Por ello, en sí misma, una actividad o recurso no es exclusivo de un enfoque. Determinar uno estará sujeto a múltiples razones como la edad de los alumnos, la complejidad de la materia, las características del dominio ortográfico de los estudiantes, el acceso a recursos materiales por parte del profesor, el tiempo asignado en las sesiones y en la programación anual, aspectos antes explicados a partir de las ideas de Zayas, Cassany y Sánchez.

Entonces, trazada la estrategia donde se insertarán, las actividades que se relacionan con más cercanía al enfoque comunicativo son las siguientes:

1. Actividades lúdicas de ortografía (p. ej. crucigramas, sopa de letras, el ahorcado, etc.)
2. Recitar poemas y entonar canciones con palabras agudas, graves y esdrújulas

3. Fotografiar errores en anuncios de la vía pública o capturar errores ortográficos en páginas web en internet
4. Dictados de textos por parte del profesor y discusión en grupos para encontrar errores
5. Inferencia de las reglas ortográficas a partir del uso
6. Determinar la pertenencia de las tildes por el contexto
7. En pares, identificación de errores en sus composiciones breves
8. Selección de palabras con dificultad ortográfica (en textos de los alumnos)
9. Creación de listas de errores ortográficos individuales y grupales (inventarios)
10. En grupo, construcción colaborativa de reglas ortográficas
11. Composición de textos a partir de palabras de alta dificultad ortográfica y reescritura

En primer lugar, se encuentran las actividades lúdicas (1 y 2), que a partir de los apuntado por Sánchez y Cassany, sirven como punto de inicio del aprendizaje ortográfico en cuanto prepara el camino o pone en funcionamiento capacidades involucradas en el dominio ortográfico (pronunciación, discriminación sonora, memorización, etc.) con un fuerte componente motivacional, sin que lo anterior signifique que no se pueda reflexionar a partir de estos mismos ejercicios. En segundo lugar, se encuentran las actividades vinculadas al análisis, la actitud crítica, la deducción, la inferencia de los estudiantes en torno a la ortografía (3-7), tanto en situaciones formales en aula (como los dictados o análisis de textos) como en actividades más libres y de descubrimiento en el mundo (fotografiar o capturar errores en páginas en internet). En este punto, se ponen en práctica las capacidades de análisis y deducción que son tan importantes para llegar a conclusiones o síntesis que permitan entender la lógica de las normas ortográficas y sus excepciones. En tercer lugar, se encuentran las actividades que derivan de la identificación y análisis de errores ortográficos como son la construcción de material de apoyo para la consolidación de la competencia ortográfica (elaboración de inventarios, sean de palabras o de reglas). Estas últimas actividades (8-10) refuerzan el trabajo colaborativo, la motivación por superar las debilidades en ortografía y el sentirse involucrado en la construcción del conocimiento en un trabajo facilitado por el docente en el aula. Por último, se destaca las actividades de composición de textos y reescritura (11). La ortografía es una habilidad que tiene su razón de ser en la redacción y, justamente, es donde docente y alumno deben trabajar conjuntamente para su fortalecimiento, sobre todo en la etapa de la reescritura. El valor de la ortografía, sobre todo, se visibiliza en esta actividad. En este espacio, cobra sentido para el estudiante: en su valor desambiguador de significados y comunicativo, o en su valor de prestigio educativo y social. Se debe considerar que la redacción es un proceso, en el que es importante la planificación, la redacción de al menos una versión preliminar y su consecuente revisión antes de su presentación final.

Sin embargo, las actividades antes mencionadas también son importantes por otras razones. En el marco de la escritura, la identificación de errores en composiciones y la selección de errores en textos de los alumnos se ubican idealmente en la etapa de la revisión del proceso de redacción. Sea la situación comunicativa a la que responda la actividad de composición escrita, el docente hará hincapié en el valor de la ortografía como exigencia de todo buen texto que busca cumplir sus fines en un proceso comunicativo, para lo cual el desarrollo del hábito de su revisión se convierte para la ortografía en ese espacio de enseñanza-aprendizaje lleno de sentido. La identificación de errores puede ser liderada por el docente a partir de anotaciones. Asimismo, esta identificación puede estar encomendada a los pares, aunque supervisada por el profesor, quienes asumirían el rol de lector capaz de identificar debilidades textuales en el campo de la ortografía. En ambos casos, el desarrollo y la consolidación ortográfica empiezan en el error, al que no se le debería considerar como la evidencia de un fracaso o una razón para la sanción docente, sino que es el punto de partida del aprendizaje significativo.

De la misma manera, la selección de palabras con mayor dificultad ortográfica partirá del esfuerzo individual o de la colaboración de un conjunto de alumnos, quienes, de manera crítica, reconocen sus dificultades específicas para apropiarse de los usos normativos del idioma. Esta selección nuevamente se inicia en sus textos. Con la lista resultante, las actividades para encaminar al alumno hacia el aprendizaje significativo de las formas correctas son múltiples: desde la revisión de las reglas ortográficas implicadas hasta las actividades preparatorias o actividades de refuerzo. Justamente estas actividades son las que siguen en la selección que se ha realizado. Tanto la creación de listas de errores ortográficos individuales y grupales como la composición de textos a partir de palabras de alta dificultad ortográfica obedecen a un trabajo previo de redacción. Las actividades mencionadas, para que cobren significatividad y sigan los principios del enfoque comunicativo, deberían insertarse dentro de un proceso de escritura textual. De lo contrario, estas listas carecerían de relevancia y utilidad con relación a los textos que se han escrito. Incluso, las composiciones adicionales con estas palabras seguirían el mismo destino inocuo si no son parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo centro sea, principalmente, la escritura.

Con respecto a los recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía que son afines a los lineamientos del enfoque comunicativo, como se desprende de los párrafos precedentes, se destacará a todos los que puedan utilizarse como herramienta para el alumno que escribe en un proceso de redacción o a los que se elaboren a partir de este proceso. En cambio, su utilización y elaboración aislada los aleja de este enfoque, pero no le resta su valor. Por ello, la Ortografía y el diccionario oficial de la RAE serán muy útiles como material de consulta durante la escritura (se incluye aquí también a manuales de ortografía, los diccionarios

escolares y páginas en línea de autoridad académica). Por su parte, las fichas o ficheros ortográficos, mural ortográfico e inventarios cacográficos elaborados a partir de las producciones escritas de una comunidad educativa específica se convierten en recursos de aprendizaje cuya fuerza didáctica estará en su construcción colaborativa, producto del esfuerzo de alumnos y profesores. La información resultante refuerza el aprendizaje autónomo y crítico, recuerda al alumno sus debilidades ortográficas y consolida con actividades de refuerzo la adquisición de la ortografía del idioma siempre en su contexto real: la escritura.

En suma, se ha establecido a lo largo de este primer apartado que el enfoque comunicativo con sus principios y postulados ha influido de forma decisiva a la didáctica de la lengua en las últimas décadas, lo cual tiene su correlato en la didáctica de la ortografía. En ese marco, la práctica docente en aula tiene el reto de repensarse a la luz de los principios de este enfoque, sin que esto signifique su uso exclusivo o que no se haga sinergias con otras propuestas metodológicas afines. No es una tarea fácil en cuanto exige investigación, planificación, aplicación, evaluación y, sobre todo, secuenciación de actividades y creación de recursos didácticos útiles y coherentes para lograr fortalecer las competencias comunicativas de los alumnos en la escritura. Este trabajo será siempre una labor razonada, analítica y creativa, sobre todo si se acepta que la ortografía, aunque convencional y normativa, no es menos compleja que otros aspectos de la lengua. Entonces, para conocer mejor esa complejidad, se le describirá en el siguiente apartado.

2. La ortografía

2.1. Definición de ortografía

La definición de Ortografía, cuya concepción etimológica significa “recta escritura (del lat. *orthographia*, y este del gr. ὀρθογραφία, de ὀρθο- “recto” + -γραφία “escritura”), ha tenido cambios en el Diccionario de la RAE a lo largo de más de doscientos años. Véase la siguiente síntesis de sus definiciones, registradas en el Nuevo Tesoro Lexicográfico de la lengua Española (NTLLE), recurso en línea brindado por la Academia:

“Ortografía” (Desde 1780)

1. El arte que enseña a escribir correctamente, y con la puntuación y letras que son necesarias para que se le dé el sentido perfecto quando se lea.

“Ortografía” (Desde 1869)

1. El arte que enseña a emplear bien las letras y los demás signos auxiliares de la escritura.

“Ortografía” (Desde 1884)

1. Parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y demás signos auxiliares.

“Ortografía” (Desde 1899)

1. Gram. Parte de la gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura.

2. Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía.

“Ortografía” (Desde 2001)

(Del lat. orthographia, y este del gr. ὀρθογραφία).

1. f. Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.

2. f. Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía.

En la trayectoria de la definición de ortografía, se distinguen tres delimitaciones importantes: su consideración como arte, su inclusión dentro de la gramática y el reconocimiento de su autonomía como conjunto de normas. Si se considera que, desde sus primeras definiciones como hasta la hoy vigente, se entiende por arte el “conjunto de preceptos y reglas para hacer bien alguna cosa” (RAE, 2001), entonces se puede apreciar que existe una continuidad en la valoración de la ortografía que tiene como punto común el ser un saber aplicativo que permite la correcta escritura. De las definiciones, se deduce que la Academia consideró, en un primer momento, a la ortografía como la disciplina que se encargaba de enseñar la recta escritura, definición que se mantuvo vigente más de cien años. Sin embargo, a partir de 1884, la ortografía pasa a ser parte de un sistema mayor: la gramática. Esta la consideraba como la sección que enseña a escribir con corrección, la situaba en la segunda acepción, y resaltaba el papel de las letras y los signos auxiliares. Lo anterior respondería a una etapa de maduración de los estudios gramaticales de la lengua española como bien lo apunta María Luisa Calero, citada por Peñalver: “En el periodo comprendido entre los años 1847 y 1920 la gramática en España empieza a perfilarse como una ciencia con su método y objeto de estudio propios, independiente y autónoma de otras disciplinas” (1992, 229). Este proceso, como bien precisa Calero, fue lento y paulatino, el cual se consolidó aproximadamente a mediados del siglo XX. En ese sentido, los componentes normativos y descriptivos de la lengua española tenían su lugar respectivo en la gramática académica.

Sin embargo, desde la definición de 2001, la ortografía vuelve a ocupar los primeros lugares en las acepciones y ya no se ubicó como parte de la gramática. Si bien en sus inicios, la gramática

se definía como el arte de hablar y escribir correctamente, esta definición con marcado acento en la escritura exigía a esta ciencia incorporar el corpus ortográfico dentro de su estructura. Es más, la gramática del 31 se dividió en cuatro partes tradicionales: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía. Sin embargo, los estudios de la lingüística moderna, más precisamente la lingüística aplicada durante el siglo XX (González, 2001), contribuyeron a redefinir la gramática como la “parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a que estas dan lugar” (RAE, 2009). Por ello, coherente con esta actual definición, solo están incluidas dentro de la gramática las siguientes subdisciplinas: la morfología, la sintaxis, la fonética y la fonología.

En esa línea, se enfatiza dos aspectos que se consideran valiosos en la última definición de ortografía. Por un lado, se prioriza la noción de corpus de normas, incluso ya no limitado a las grafías y signos auxiliares, que sirven para regular la escritura. De esta manera, es coherente con los esfuerzos por darle valor a la Ortografía como un saber independiente, que ya no es un apéndice en la Gramática. Incluso, su definición en la Ortografía la establece como “el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua” (2010, 9). Es decir, se confirma que esta pasa a ser una disciplina autónoma. Si bien se le consideró como parte de la gramática desde la época grecolatina hasta la Gramática de la lengua española de 1931, último documento de carácter oficial antes del Esbozo de 1973 y de la vigente, es recién en la Nueva gramática de la lengua española de 2009 cuando se oficializa esta autonomía. Por otro lado, se reitera la finalidad escritural de las normas ortográficas. Así, la Academia se empeña en posicionar a la Ortografía como un saber aplicativo, acción que contribuye a su enseñanza, la cual suele caer en el sinsentido de la memorización estéril de reglas, y no en su aplicación constante en textos de diversa índole para así garantizar su comprensión.

No obstante, la ortografía, considerando la precisión del apartado anterior, también se constituye como “la disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principales criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones” (RAE, 2010, p. 9). De esta definición extendida, la Academia afirma que la Ortografía busca un norte para su constitución a través de dos dimensiones: la sincrónica y la diacrónica. La descripción del sistema de convenciones ortográficas vigentes le pertenece a la primera, mientras el análisis de la evolución histórica de estas normas, a la segunda.

Por ello, la RAE (2010) considera importante realizar ciertas ampliaciones y precisiones en la concepción de la ortografía como corpus de normas para entender su complejidad. Por un

lado, la ortografía mantiene relación colaborativa con materias relacionadas con la representación gráfica de una lengua: la paleografía, la caligrafía, la tipografía y la ortología. Por otro lado, si bien la ortografía es un conjunto de normas que determina el valor y el correcto uso, no se debe olvidar su carácter convencional, principal responsable de la diversidad de los cambios ortográficos de las lenguas. Es decir, las normas son arbitrarias. Así la correspondencia entre grafía y fonema, los signos que representan gráficamente el acento o los casos en los que se debe utilizar mayúsculas no están determinados por reglas naturales, sino por convenciones que se han ido consolidando, y en muchos casos descartando, a lo largo de la existencia de una lengua. Por último, las reglas ortográficas son un corpus de normas estructurado. La ortografía posee subsistemas con sus propias reglas, que tienen, por lo general, su correspondencia con la organización de los manuales ortográficos: el subsistema de las letras o grafemas, el subsistema de los diacríticos (por ejemplo, la tilde), el subsistema de los signos de puntuación, el subsistema de las letras mayúsculas y minúsculas, etc.

Para concluir, la Ortografía vigente establece que su concepción aspira a cumplir ciertos ideales o principios en su construcción normativa (RAE, 2010). Primero, la ortografía debe ser coherente, por lo que sus normas no deben presentar contradicciones entre sí que mengüen la lógica de cada regla. Segundo, debe ser exhaustiva. Esto supone que toda expresión oral del lenguaje que sea relevante considerar deberá tener su correspondiente representación gráfica y su regulación normativa. Tercero, debe ser adecuada. Es decir, las representaciones gráficas de los aspectos importantes del sistema lingüístico deben revisarse y actualizarse, de tal manera que sean los más apropiados posibles. Cuarto, debe ser económica. En cuestiones ortográficas, menos será más. Entonces, se deberá priorizar la simplificación de reglas en la medida en que esta reducción no sea posible realizarla por la tradición del idioma. Finalmente, las recomendaciones y normas deberán ser expuestas con claridad y sencillez para su comprensión cabal.

2.2. Factores relacionados al dominio ortográfico

La visión académica de la ortografía establecida por la RAE y descrita en el apartado anterior, si bien expone lo complejo que es construir y legitimar un corpus de normas, no permite explicar por qué unos alumnos mejor que otros consolidan su dominio ortográfico o, en otras palabras, no cometen errores de ortografía. No obstante, si se concuerda con Díaz Perea (2010) en que el error “se convierte en fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje, en objeto de estudio que puede contribuir al propio aprendizaje” (p. 66), entonces se hace necesario explicar, aunque sucintamente, cuáles son los factores que influirían en los alumnos a consolidar esta competencia. Dominio y error son las caras de una

misma moneda. Las distintas faltas ortográficas no solo son producto de la ignorancia de las reglas ortográficas (enseñanza) o la incapacidad de apropiarse con seguridad gran parte de ellas (aprendizaje). El error, sin lugar a dudas, encierra muchos otros factores que, teniéndolos presentes, son prueba de las múltiples capacidades que el alumno debe combinar para producir un texto sin errores ortográficos y prueba, además, de la complejidad de su enseñanza-aprendizaje, la cual, en palabras de Camps, “no parte nunca de cero; es una interacción entre el niño y su entorno, considerando no sólo como entorno físico, sino fundamentalmente social. El niño, con sus ideas y conceptos sobre el mundo, intenta activamente dar sentido a los nuevos datos” (2006, 36). En ese sentido, el error debe ser considerado un punto de inicio para reconocer los factores relacionados con la competencia ortográfica.

Varios especialistas han abordado los factores que intervienen en el desarrollo de esta competencia: Paredes (1997), Camps (2006), Pujol (2000, 2001), Rico (2002), Carratalá (2002) y Díaz (2010). Si bien la forma como clasifican estos factores es diferente y su preocupación por desarrollarlos también, podemos establecer dos grandes campos: los factores asociados a las capacidades del alumno y los factores externos al alumno.

Paredes (1997), Pujol (2000, 2001) y Rico (2002) desarrollan con más amplitud los factores asociados a las capacidades cognitivas del alumno para que la habilidad ortográfica se desarrolle dentro de parámetros esperados. Rico, por ejemplo, engloba en factores neuropsicológicos, lo que “otros estudiosos denominan como factores cognitivos, sensoriomotores, aptitudinales y perceptivo-intelectuales” (p. 73). En cambio, Pujol (2001) ve la necesidad de ahondar en determinantes psicolingüísticos, los cuales se complementan con los factores lingüísticos de Rico. Finalmente, bajo la categoría de factores individuales, Paredes (1997) evalúa aspectos de la personalidad del niño que estarían relacionados con el desarrollo de la competencia. En este último apartado, sí resulta útil, también, la clasificación de Rico, quien propone una clasificación bajo el rótulo de factores socioafectivos. A continuación, sobre la base de los aportes de los autores mencionados, se exponen estos factores brevemente.

I. Factores asociados a las capacidades de los alumnos

1. Factores neuropsicológicos

- a. Capacidad intelectual.-** Se considera que la inteligencia juega un rol importante y de base, aunque no decisivo, en el desarrollo de las capacidades ortográficas. Esta contribuye en procesos de discriminación contextual, y en la asociación y generalización de normas.

- b. Percepción y memoria auditiva.-** Se determina que el sentido auditivo es de gran importancia en la adquisición ortográfica. La audición es fundamental para la atención y la retención de los signos orales. Ello a su vez está relacionado con la capacidad para reconocer y discriminar los fonemas de una lengua, lo cual sumado a una buena memoria auditiva permitiría una buena correspondencia en la escritura de los sonidos. Una prueba de que la percepción auditiva es muy relevante son los errores que tienen su origen en una pronunciación deficiente o una pronunciación alejada de la norma culta, producto de una mala discriminación sonora anterior o de cambios dialectales, respectivamente.
- c. Percepción y memoria visual.-** Se establece que la captación visual defectuosa de la forma de la palabra tiene repercusiones negativas en la escritura. Análogamente a lo que sucede con la capacidad anterior, en el aspecto visual, el no evocar el orden de las letras en una palabra generará errores ortográficos de forma inevitable.
- d. Memoria articulatoria.-** Se refiere a la capacidad para recordar los movimientos articulatorios básicos para producir una palabra. La mala articulación afecta su correspondencia gráfica en un escrito.
- e. Dominio y memoria grafomotriz.-** Se relaciona con la memoria de los movimientos musculares de la mano, los cuales deben ejecutarse de una determinada forma para realizar con éxito el trazado de las palabras.
- f. Lateralización definida y buena orientación espacio-temporal.-** Las deficiencias en este campo, producto de una deficiente estructuración y orientación en el espacio y tiempo, se pueden manifestar en una orientación de grafías inadecuada, la confusión de letras con trazos de gran parecido o una deficiente cadencia rítmica.
- g. Madurez mental y capacidad de abstracción.-** Estas dos capacidades contribuyen a identificar claramente las correspondencias que se entablan entre el fonema y el grafema teniendo en cuenta siempre las distintas etapas del desarrollo evolutivo del niño y su interacción en ambientes significativos de alfabetización, sean estos familiares o sociales.
- h. Capacidad de generalización.-** Está relacionada con la habilidad de inferir las reglas ortográficas a través del análisis de casos particulares. Paredes (1997) en este punto coincide con Rico. Por ello, establecen la capacidad de relación y asociación

de elementos como un punto decisivo para la consolidación de las capacidades ortográficas.

- i. **Capacidad de atención.-** Aunque Rico reconoce que esta capacidad no es exclusiva de la ortografía y sí de todo proceso de enseñanza aprendizaje, resulta fundamental para el éxito ortográfico. En esa medida, Paredes también la considera dentro de sus condiciones para adquirir la ortografía y subraya su importancia durante el proceso de la lectura y la escritura.
- j. **La memoria.-** Siguiendo la propuesta de Paredes, será fundamental ejercitar esta capacidad cognitiva para la retención de las principales reglas ortográficas.

2. Factores psicolingüísticos

- a. **Discriminación de las unidades fónicas.-** Se determina que en una lengua se tendrá secuencias sonoras más complejas que en otras, lo que repercute en la capacidad de discriminar con éxito los fonemas involucrados. De lo anterior, se concluye que toda lengua tendrá segmentos fónicos cuya correspondencia gráfica será más sencilla de ser representada. Por lo tanto, el error ortográfico estaría relacionado con las cadenas sonoras de difícil discriminación.
- b. **Articulación fonética correcta.-** Rico considera que una articulación fonética incorrecta generaría errores en la escritura, sobre todo en personas que no tengan dominio claro del vocabulario. Este factor está muy relacionado a otro que también propone: análisis correcto del dato oral y escrito (deletreo). En este, la especialista considera que los alumnos que son incapaces de diferenciar cada uno de los sonidos de una palabra cometerán faltas de ortografía.
- c. **Frecuencia de las reglas de correspondencia fonema-grafema.-** Se establece que existe la posibilidad de que las personas cometan menos errores ortográficos en palabras que estén relacionadas con las reglas más frecuentes.
- d. **Ambigüedad de las reglas de correspondencia fonema-grafema.-** Se determina que las reglas con menos ambigüedad (por ejemplo, verbos regulares frente a los irregulares) serían más fáciles de aprender que las que no presentan esta característica. En otras palabras, se establece que las palabras o familia de palabras que sean regulares, frecuentes y consistentes tendrán una mayor presencia cognitiva durante su procesamiento ortográfico; por ello, la velocidad de procesamiento sería

más veloz, lo que aumentaría la probabilidad de ser escrita sin cometer alguna falta de ortografía.

- e. **Dominio de la lectura.-** Se determina que la experiencia lectora oral significativa contribuye con el desarrollo de una buena ortografía. Se precisa que por significativo se deberá entender que el niño domine los siguientes puntos: poseer un ritmo silábico correcto, distinguir con claridad las sílabas átonas de las tónicas, y presentar adecuado ritmo lector en cuanto a las pausas del texto y la entonación de las frases. Para lograr lo anterior, se recomienda la lectura comprensiva, tanto en su modo silencioso como en voz alta, como también lo apunta Paredes (1997) cuando señala que el sentido del ritmo contribuye con el reconocimiento de los acentos en las palabras, punto fundamental para la acentuación.
- f. **Dominio del vocabulario.-** Se determina que los alumnos que hayan adquirido un vocabulario coherente con su edad cronológica y nivel educativo verán reducidas sus dudas ortográficas en comparación directa con niños con un vocabulario pobre producto de una educación lingüística deficiente.

3. Factores individuales o socioafectivos

- a. **Equilibrio emocional.-** Los estados emocionales inestables, ya sean en la infancia o en la adolescencia, afectan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se inserte el alumno; tengan estos su origen en la familia o en la escuela.
- b. **Sentido de la autoestima y falta de motivación.-** El reconocimiento del error sobre el acierto en cualquier materia mella la autoestima del estudiante, quien podría asimilar que el error es parte de la estructura de su personalidad, lo cual podría reducir su motivación para superarlos. En este punto, será importante evaluar cómo se utiliza el error en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. **Autoafirmación y rechazo de la arbitrariedad.-** Rico y Paredes coinciden en establecer que la autoafirmación del estudiante adolescente es un factor determinante en el aprendizaje de la ortografía. Es decir, el adolescente busca el fortalecimiento de su personalidad frente a la sociedad mediante el rechazo de sus normas sociales. Dado que la ortografía también es un corpus de normas arbitrarias, su rechazo por parte de los adolescentes sería posible, aunque esto pueda parecer muy poco probable de ocurrir. Sin embargo, la variedad lingüística utilizada en las redes sociales, por ejemplo Facebook, puede respaldar este punto.

- d. Ley del mínimo esfuerzo.-** Paredes considera importante destacar un principio que domina la ética con la que los adolescentes se enfrentan al trabajo académico: la ley del mínimo esfuerzo. Esto supone que el estudiante preferirá producir textos sin consultar ninguna herramienta que contribuya con la corrección ortográfica (diccionarios, manuales, apuntes de clase, fichas ortográficas, etc.) que redactar sus textos en permanente consulta, porque lo segundo exige una inversión superior de tiempo y esfuerzo.

Por otro lado, cuando se evalúa los factores externos que repercuten en la consolidación de la destreza ortográfica del alumno, las propuestas de Paredes (1997), Carratalá (2002), Rico (2002) y Díaz (2010) servirán de apoyo para organizarlos. Estos se pueden agrupar en dos grandes conjuntos: los relacionados a la escuela o la pedagogía y los relacionados a lo social.

II. Factores externos a los alumnos

1. Factores escolares o pedagógicos

- a. Didáctica tradicional de la ortografía.-** Los autores mencionados en el párrafo anterior coinciden en señalar que las estrategias tradicionales de la enseñanza de la ortografía resultan insuficientes para el buen desempeño ortográfico si se evalúan los resultados que los alumnos obtienen al finalizar la escuela. La crítica se dirige a las estrategias que solo prioricen la repetición y la memorización de reglas, los ejercicios ortográficos independientes de la producción de textos, los dictados de palabras fuera de contexto sin un previo análisis de puntos débiles, la ausencia de ejercicios preventivos de errores comunes y, finalmente, la ausencia de la corrección en composiciones escritas.
- b. Falta de un ambiente alfabetizador.-** En este punto, Díaz (2010) hace hincapié en la responsabilidad que la escuela posee para construir un ambiente que favorezca la alfabetización del niño y que a su vez supere la simple motivación por la lectura. En ese sentido, será significativo si el estudiante se inserta en una dinámica de lectura y escritura orientada por una motivación comunicativa real y significativa, donde la diversidad de textos sea la regla. En este ambiente, se permitirá la paulatina fijación visual de la correcta escritura de las palabras y se asimilarán con mayor facilidad sus significados y sentidos contextuales.
- c. Exceso de preocupación por la corrección ortográfica.-** El error ortográfico suele ser, en la práctica docente de no pocos profesores de lengua, el principal elemento

de juicio para valorar la competencia lingüística de los alumnos. Sin embargo, esta excesiva preocupación por la ortografía no contribuye con el aprendizaje del alumno en dos aspectos. Por un lado, el error ortográfico pondría en segundo lugar la evaluación de otros componentes del texto que son tan o más importantes y complejos que la cantidad de errores ortográficos. Contenido, organización o sintaxis son muchas veces relegados. El acento crítico puesto en la ortografía satura la capacidad del alumno para aprender por sí mismo y rápidamente las reglas ortográficas para evitar la sanción del docente. Esto lo aleja de su aprendizaje. Por otro lado, el error ortográfico se convierte en un instrumento de sanción y disciplina, y no en una oportunidad de aprendizaje. Ubicar exclusivamente el error ortográfico en la calificación evita que se le utilice como punto de inicio de aprendizajes significativos. El error no puede ser restringido a su identificación, cuantificación y calificación. Si bien lo anterior es necesario, será más valioso para el aprendizaje aplazar la ponderación del desempeño a una segunda etapa del proceso de escritura. Esto exigiría que los textos que los alumnos presenten tengan un espacio de corrección de errores previamente señalados por el docente.

- d. **Monotonía en los ejercicios ortográficos.-** Está relacionada con el seguimiento acrítico de actividades predeterminadas en manuales que no guardan coherencia con la realidad educativa de los estudiantes. Ante esto, la creatividad que los profesores tengan para utilizar herramientas tradicionales de formas novedosas o a la luz de nuevos enfoques (véase Cassany, 2004) y la creación de nuevos instrumentos afines a los alumnos serán decisivas para el aprendizaje de la ortografía.
- e. **Deficiente formación de maestros y profesores.-** En este punto es muy relevante señalar que la formación ortográfica del docente, tanto en su propio dominio de la ortografía como en las estrategias para su enseñanza, incidirá en el desarrollo de esta habilidad en sus alumnos. Sin embargo, esta no es una tarea exclusiva de los profesores de lengua. Para explicar la idea anterior, resulta muy elocuente la popular advertencia de Lázaro Carreter: “Todo profesor ha de ser, independientemente de su especialidad, un profesor de lengua”. Suele estar la corrección ortográfica circunscrita a la clase de lengua y, por ende, ignorada en los demás cursos, cuando esta debe ser una responsabilidad general de la comunidad educativa, de tal forma que se gane coherencia y se reduzcan contradicciones entre los docentes de un mismo equipo.

2. Factores sociales

- a. Descrédito social y falta de estima de la sociedad.-** Se señala que el descrédito de lo ortográfico se refleja en tres situaciones comunes. Por un lado, en la actualidad, es más frecuente advertir que los errores ortográficos son cometidos por personas de distinta extracción social y educativa, lo cual supone que la mala ortografía no es exclusiva de una clase social o de un tipo de colegio: lo es de toda la sociedad. Por otro lado, con el desarrollo de las tecnologías y las comunicaciones, se ha incrementado la cantidad de textos escritos disponibles para ser leídos por la sociedad. Sin embargo, los medios de comunicación pasan por alto gran número de errores, ya sea en periódicos, revistas, en sitios web, en la televisión, en carteles publicitarios, etc. La inmediatez, lamentablemente, ha flexibilizado la exigencia de la corrección de textos antes de su publicación. Por último, la corrección ortográfica parece solo ser importante en las clases de lengua, donde tradicionalmente tiene un peso en la calificación. La indiferencia de profesores de otras áreas ante las faltas ortográficas de los alumnos, su desactualización en este campo o la simple sanción oral del error sin la consecuente exigencia de corrección o intervención han contribuido a posicionar a la ortografía como una habilidad delimitada a las horas de un solo curso de la escuela, cuando, por lo contrario, debería ser entendida como una habilidad para la comunicación eficiente en todos los ámbitos escolares y en la sociedad. Los tres puntos anteriores han llevado a generalizar que la ortografía tiene relevancia social muy reducida, ya sea porque todos presentan errores ortográficos o ya sea porque nadie la exige de forma relevante. Por ende, los estudiantes se preguntan por qué aprender un saber que casi nadie valora.
- b. Sobrevaloración de materias instrumentales y tecnológicas.-** Se refiere a la valoración que se le otorga a la competencia ortográfica en relación a otras competencias en el seno de una sociedad. A pesar de que la RAE señala en su Ortografía que esta competencia otorga prestigio social, en la práctica son otras habilidades, por ejemplo el cálculo, relacionadas a la ciencia y tecnología, las que son más valoradas en la escuela y, sobre todo, en el mundo laboral. La ortografía sería, por lo común, una habilidad secundaria, que puede exigirse a los demás o que puede encargarse a un subordinado, que puede tener una sanción social efímera, pero no determinante en la consecución de objetivos laborales y prestigio social, más aún si la escritura no es el centro de actividad laboral.

Resulta evidente que la enseñanza-aprendizaje de la ortografía no es una tarea sencilla. Detrás de un error ortográfico, se entrelazan una serie de factores neuropsicológicos,

lingüísticos, socioemocionales, escolares y sociales, los cuales son constituyentes vitales del dominio ortográfico. Sería necesario tenerlos presentes al momento de diseñar sesiones significativas en la escuela o en la universidad, y no solo ver el error ortográfico como un producto del desconocimiento de las reglas ortográficas.

En conclusión, la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, desde su constitución oficial hasta las condiciones para su dominio, exige la integración de una serie de factores de alta complejidad. El abordar su enseñanza, es decir su didáctica, también demanda una serie de decisiones, una puesta en marcha de actividades y empleo de recursos. Por ello, se considera que su enseñanza-aprendizaje es un reto que requiere mucha preparación de parte del profesorado. Sin embargo, y a pesar de los múltiples esfuerzos que se realizan, la tarea aún sigue en construcción como se describirá en el siguiente apartado.

3. Estudios sobre el nivel ortográfico en el Perú y América Latina

En el estudio realizado por Luisa Portilla Durand acerca de la acentuación ortográfica de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Nacional de San Marcos (2003), la autora inicia su investigación con una cita del Dr. Luis Jaime Cisneros del año 1967 referente a la ortografía de los universitarios: “No es experiencia antigua sino repetidamente moderna: nuestros alumnos carecen de ortografía. No egresan de la escuela con ella [...]. A pesar de cuanto ha hecho la escuela [...] la ortografía no está afianzada en el estudiante”. La cita evidencia que el problema de la ortografía en los universitarios no sería una realidad y preocupación exclusiva de los últimos diez o veinte años de la educación superior, sino que el trabajo para reducir los errores ortográficos en las composiciones escritas de los adolescentes universitarios es el mismo reto que los profesores de todos los niveles de la educación en el Perú han tenido que enfrentar desde hace casi cinco décadas. Para conocer, de manera panorámica, cómo está el nivel de la competencia ortográfica de escolares y universitarios en el Perú y en el extranjero, se expondrán los resultados de diversos estudios, primero en el ámbito escolar y, luego, en los estudios superiores.

3.1. Estudios en escolares a nivel nacional e internacional

La UMC aplicó la tercera evaluación del rendimiento estudiantil (EN 2001) a once mil estudiantes por grado evaluado (cuarto y sexto de primaria) en aproximadamente 600 centros educativos y catorce mil alumnos de cuarto de secundaria de 570 colegios. Los objetivos planteados fueron evaluar las competencias adquiridas por los alumnos en el área de Comunicación y Matemática, y recoger información sobre factores asociados al rendimiento

para poder identificar variables influyentes en el aprendizaje de los alumnos participantes. Los resultados reseñados en dos de los informes de esta evaluación son relevantes para saber cómo se encuentra la competencia ortográfica en los escolares peruanos.

El primero de ellos se titula “Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Producción de textos. Cuarto y sexto grado de primaria. Cuarto grado de secundaria. Informe pedagógico”. La evaluación se planteó el objetivo de medir la capacidad de producir textos descriptivos y narrativos a partir de estímulos específicos (título o imágenes). Los criterios de calificación se organizaron en torno a dos competencias: la textual y la lingüística. La segunda competencia, relevante para nuestra investigación, se refirió a la habilidad alcanzada por los estudiantes en campos sintácticos, morfológicos y fonológicos. Por ello, se consideraron los siguientes puntos: estructura de las oraciones, concordancia de género, número y persona, uso de mayúsculas, tildación y uso de grafías.

En el campo ortográfico, el reporte señala que en cuarto de primaria los estudiantes no presentan un uso adecuado de los signos de puntuación, llegando incluso solo a usar el punto final. Asimismo, se destaca que ningún texto hace uso de las mayúsculas, lo que significa el desconocimiento de sus reglas. Finalmente, se apunta que, respecto al uso de grafías, los grupos s/c/z, la b/v, m/n y la h son los que presentan algunos errores. Por su parte, en sexto de primaria, se repite la debilidad en el uso de los signos de puntuación: no se utilizan para dar sentido y cohesión. Se podría afirmar que, aunque el informe registra que los conocen, aún no se asimila su importancia. Además, el uso de las mayúsculas sigue siendo irregular y se cometen errores en casi los mismos grupos de grafías señalados antes. Por último, ya se registra la presencia de errores de acentuación (tildación en el informe), tanto por error de colocación como por omisión. Para finalizar, en cuarto de secundaria, se concluye que los errores no son muy diferentes que los ya mencionados para grados anteriores: los textos presentan uso irregular de los signos de puntuación (se omiten o se colocan sin criterio alguno), hay uso irregular de las mayúsculas (no hay diferencia de aplicación en sustantivos comunes o propios, o no las usan al comienzo de título o de texto), se cometen errores frecuentes en los grupos de grafías s/c/z y b/v, y se identifican errores de acentuación.

El segundo informe relevante de la Evaluación Nacional 2001 se denominó “Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Cuarto grado de secundaria. Informe Pedagógico”, el cual expone los resultados acerca del nivel alcanzado por los estudiantes peruanos en las mencionadas áreas. En la sección Reflexión sobre la lengua, en el aspecto normativo, el cual evaluó si los alumnos usaban adecuadamente las tildes, si discriminaban el uso de grafías convencionales (s, c, z, b, v y h), y

si identificaban y usaban la concordancia de género, número y persona, los resultados fueron muy bajos. Solo el 4,8% de los estudiantes de la muestra alcanzó el Nivel Suficiente, el 32,45% se ubicó en el Nivel Básico y el 68,2% se situó por debajo del Nivel Básico. De este último porcentaje, el 41% (Grupo 1) solo fue capaz de realizar tareas muy elementales para su año de estudios y el 21% (Grupo 2) no fue capaz de realizar algunas tareas de forma correcta.

Las implicancias de la permanencia de estos resultados afectarían directamente a los estudios superiores si se tiene en cuenta que se trata de alumnos que en menos de dos años seguirán estudios en alguna universidad del país, ya sea en el ámbito público o en el privado. Los responsables del reporte consideraron que el bajo nivel en el dominio ortográfico supone que los estudiantes no lograrían reflexionar en torno a la importancia de la normativa como el conjunto de reglas que debe seguirse si se desea redactar con la variedad lingüística formal. Escribir como se habla sería una de las consecuencias reales de este déficit. No dominar la variedad formal del idioma sí es un problema serio para la inserción exitosa en la literacidad académica que exigen los estudios superiores y profesionales, sobre todo si se considera que la variedad estándar es la que se prioriza en las composiciones escritas en la universidad, variedad que se aleja de la oralidad.

En cuanto a las recomendaciones dadas en los reportes, los investigadores de la UMC consideraron que, en el aprendizaje del código formal, se debe enfatizar la reflexión acerca de la relevancia que implica dominar estas convenciones, organizadas en la Ortografía, para lo cual es indispensable que los alumnos realicen este esfuerzo al mismo tiempo que sus profesores promuevan su inserción a esa comunidad de hablantes que dicta y sigue dichas convenciones (UMC, 2001b). Lo anterior visibiliza lo fundamental de promover la escritura en la educación regular y circunscribe en el texto donde se valore y fomente la ortografía. Asimismo, el estudio concluyó que entre la comprensión de lectura y la reflexión sobre la lengua, esta segunda área es la que obtuvo el menor porcentaje de estudiantes que logra ubicarse en el Nivel Suficiente. La consecuencia directa es evidente: si los estudiantes no dominan los elementos textuales, gramaticales y normativos, entonces no podrán utilizarlos al momento de producir textos escritos correctos y coherentes. En ese escenario, es fundamental que los docentes planifiquen actividades en las que “los estudiantes realicen tareas de reflexión metalingüística en contextos de uso, es decir, en situaciones propiciadas a partir de tareas, sobre todo, de producción de textos, donde puedan identificar y manejar de manera articulada estos elementos” (p. 28).

En el año 2004, la UMC realiza la cuarta evaluación del rendimiento estudiantil (EN 2004) aplicada a catorce mil estudiantes por grado en 843 instituciones de nivel primaria y 636 de secundaria de la zona urbana y rural, y en colegios estatales y no estatales. Así como en la

evaluación del 2001, uno de los objetivos del estudio fue proporcionar información sobre el grado de desempeño respecto a las principales competencias en Comunicación y Matemática. Asimismo, la investigación se preocupó por recolectar data sobre factores asociados al rendimiento para poder identificar variables influyentes en el aprendizaje de los alumnos participantes.

Esta evaluación también diseñó instrumentos y estableció criterios específicos, sobre la base de la experiencia del 2001 y en clara relación con los diseños curriculares nacionales, para identificar las debilidades que los estudiantes peruanos tuvieran en la producción textual, lo cual implicó, inevitablemente la revisión del nivel ortográfico de los alumnos. Sobre este punto, en esta evaluación, sí se hace un diagnóstico más estadístico de lo ortográfico que las conclusiones generales expuestas en la Evaluación 2001. Los informes en los que se hace mención del nivel ortográfico de los alumnos son dos: “Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Segundo grado de primaria. Sexto grado de primaria” y “Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Tercer grado de secundaria. Quinto grado de secundaria”.

Por un lado, en los alumnos de sexto grado, se llegó a la conclusión de que solo el 0,5% de alumnos de este nivel educativo no comete errores ortográficos, ya sean de acentuación o de grafías. Si se toma en cuenta el porcentaje de errores ortográficos respecto al número total de palabras del texto, los investigadores establecieron que más del 40% de alumnos se ubica entre el 7% y el 14%. Por otro lado, solo el 2,1% de los alumnos de tercero de secundaria presentó textos libres de errores ortográficos. En este grado, la mayoría de alumnos comete entre 3 y 10 errores cada 100 palabras. Finalmente, en quinto de secundaria, los resultados no son muy diferentes a los de tercero: solo el 5,9% de alumnos no comete errores ortográficos y se repite la cantidad de errores cada 100 palabras, de 3 a 10 equivocaciones. Si bien se puede advertir el incremento de alumnos que no cometen errores, este es aún muy bajo.

No obstante, el informe proporciona otros datos muy relevantes y recomendaciones vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía. En primer lugar, establece que en promedio el 30% de docentes, en los tres niveles antes señalados, afirma dedicar gran cantidad de su tiempo a la enseñanza de la ortografía y puntuación. Esto evidencia que la concepción de la redacción está muy ligada a esta microhabilidad, y no a la noción de proceso de redacción. En segundo lugar, entre los factores que se consideran como correlacionados para el fortalecimiento de la competencia ortográfica se destacan la lectura y, justamente, el insertar la ortografía dentro de la etapa de la revisión en un enfoque procesual de la producción textual. Finalmente, y en la línea de nuestra investigación, la UMC considera importante “trabajar la

ortografía de acuerdo con el grupo de estudiantes, es decir, según sus conocimientos y dificultades particulares. No es conveniente dedicar semanas a aspectos ortográficos que no son representativos de las dificultades de los alumnos. Más que adaptarse a los libros de texto, el docente debe adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes" (2006b, 168). Esto respalda los esfuerzos que se realicen en la identificación de las debilidades ortográficas de los alumnos como paso fundamental previo a la intervención, como lo es la construcción de un corpus de errores y reglas rentables, lo cual es el norte de nuestra investigación.

Las evaluaciones realizadas por la UMC demuestran que el nivel ortográfico de un gran porcentaje de estudiantes peruanos, tanto de la primaria como de la secundaria, está en un nivel por debajo del básico o demuestra presentar dificultades básicas. Si se tiene en cuenta que los procesos de ingreso a la universidad se han flexibilizado y que los estudiantes no cursan estudios remediales exhaustivos y prolongados en una institución educativa preuniversitaria, se puede afirmar que los profesores universitarios de primeros ciclos enseñarán a alumnos que tendrán dificultades para expresar sus ideas con el código escrito. Esta realidad abre el debate acerca de cuál sería el rol del docente universitario: o asumir la nivelación en la competencia ortográfica de los alumnos diseñando estrategias de enseñanza-aprendizaje para que alcancen el objetivo o determinar que la consolidación de esta competencia es responsabilidad principal del alumno, quien tendrá que liderar un proceso de autoaprendizaje que posibilite que sus errores ortográficos se reduzcan en el tiempo.

Sin embargo, esta realidad negativa no es exclusiva de la educación en el Perú. La situación de la ortografía en América Latina y el Caribe no es muy diferente a la realidad de la educación peruana. En el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), específicamente en el documento "Escritura. Un estudio de habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe", organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2010) dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), se concluyó que el nivel ortográfico de los estudiantes latinoamericanos y del Caribe presentaron niveles similares en cuanto a la cantidad de errores ortográficos en referencia a la cantidad de palabras en sus producciones escritas. Esta evaluación se aplicó a los alumnos de sexto grado de primaria en el año 2008 en dieciséis países y en el estado mexicano de Nuevo León.

El estudio presenta información muy relevante para evaluar cómo se plantea la formación ortográfica de los alumnos en la educación básica. La finalidad de la investigación, en este campo específico, fue determinar si existían diferencias en los países donde la ortografía se enseña de manera prescriptiva, implementada o relativamente laxa y, además, establecer qué

relación se entablaría entre la cantidad de errores de ortografía y la coherencia de los textos (LLECE-SERCE-ICFES, 2010). Para ello, se consideraron entre los criterios para medir el error ortográfico los siguientes puntos: el uso normado de mayúsculas (en nombres propios y al comienzo de oración), el uso de contracciones, nexos coordinantes antes de vocal similar, tildes, grupos consonánticos y cualquier empleo erróneo de la escritura que no se confunda con la dificultad en la caligrafía.

En cuanto a lo primero, el total regional establece que los estudiantes de sexto grado que superan el valor del percentil 90 cometen 1 error de ortografía cada 10 palabras. Del conjunto de países, Cuba, Paraguay, Uruguay y Brasil son los que obtienen diferencias estadísticamente significativas y positivas (1 error cada 20 palabras). En cambio, República Dominicana, Colombia y Ecuador (1 error cada 8 palabras), seguidos por El Salvador, Perú y Panamá, son los países que se ubicaron por debajo del promedio regional. Finalmente, el resto de países no tienen resultados que expresen diferencias estadísticamente significativas respecto de este promedio (p. 131). La conclusión a la que llegaron los investigadores fue la siguiente: “Salvo en Cuba, Uruguay, Paraguay y Brasil, no se evidencian diferencias entre los países que puedan interpretarse como efecto de la prescripción o implementación de la enseñanza de la ortografía mediante reglas, ejercicios, revisiones, etcétera” (p. 133). En cuanto a lo segundo, el estudio no llega a una conclusión categórica. Se registran siete países que tienen diferencias significativas positivas entre el promedio de errores ortográficos en los textos coherentes respecto a los textos con fallas de coherencia, lo cual podría significar que invertir atención en los errores no ha influido negativamente en su coherencia, sino lo contrario. Sin embargo, son ocho países de un total de dieciséis y un estado (Nuevo León) los que obtuvieron resultados sin diferencias estadísticamente significativas; es decir, prestar atención a la ortografía no habría influido en la coherencia de los escritos.

El estudio considera que la ortografía es un desafío para la educación escolar en los países latinoamericanos. Incluyendo razones pedagógicas y comunicativas, el desconocimiento de las principales normas que reúnen en la Ortografía de la Real Academia de la Lengua Española constituye un frecuente factor de estigmatización social, lo cual evidencia que, a mediano o a largo plazo, influirá de manera directa en la actitud que los estudiantes tienen frente a este saber. Sin embargo, la consideración más importante se preocupa por el enfoque que desde los distintos países se otorga a la enseñanza de la escritura y las implicancias que estos enfoques suponen para la ortografía. En ese sentido, el estudio sugiere que las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura que enfatizan la acción correctiva del docente de los primeros grados deberían ser reemplazadas por una visión que considere que el aprendizaje de la escritura se desarrolla a lo largo de la vida del alumno. Siguiendo la línea anterior, este aprendizaje se

lograría “si tanto el docente como los alumnos asumen un papel activo en su construcción” (p. 14), porque según McCormick y Calkins, citados en el estudio, la escritura mejoraría, en las aulas-taller donde los estudiantes escriben, si estos alumnos comparten entre sí su trabajo y si revisan solos sus iniciativas de textos. Es decir, los estudiantes se apropiarían de este saber debido a su práctica constante y producto de sus motivaciones. Entonces, en ese marco, la forma en cómo se enseña la ortografía no solo se limitaría a las estrategias didácticas centradas en el docente, las cuales ponen en primera línea la memorización, la repetición de reglas e, incluso, la memorización de palabras de muy baja frecuencia en el léxico básico de los alumnos, sino que la enseñanza tendría que partir de la realidad lingüística específica de cada alumno. Por ello, una propuesta que se acerca a esta realidad como los inventarios cacográficos (estrategia que supone la reflexión acerca del dominio del vocabulario, la cantidad de errores, los tipos de errores, las reglas involucradas y la subordinación de la memorización de reglas poco funcionales, todo lo anterior a partir de la realidad del estudiante) sintoniza con una corriente que viene siendo predominante a nivel latinoamericano.

3.2. Estudios en universitarios a nivel nacional e internacional

Los resultados generales que se han registrado en las investigaciones sobre la ortografía en la escolaridad no son muy diferentes a los estudios que tienen como centro a la ortografía en los universitarios. Es más, las opiniones extendidas de docentes de todas las asignaturas y en todos los niveles acerca de la deficiente competencia ortográfica de sus alumnos en exámenes, informes, trabajos monográficos, proyectos, etc., podrían estar correlacionadas con los resultados anteriores. Por ello, se podría afirmar que el mal desempeño ortográfico en español es transversal a todos los niveles educativos.

En el Perú, en el ámbito de la educación superior, se pueden citar tres estudios acerca de la ortografía de los universitarios. En primer lugar, está “El diagnóstico del manejo ortográfico de las alumnas de la UNIFÉ”, realizado por Ofelia Brown Gutiérrez en 1990, el cual describe el nivel ortográfico que las alumnas presentan en el quinto ciclo de sus estudios. Entre las conclusiones más relevantes, se señalan que el nivel deficiente de su ortografía persiste a pesar de lo avanzado de sus estudios y que es urgente crear programas paralelos que permitan a las alumnas remediar su nivel.

Un segundo estudio se expone en el proyecto de Félix Quesada (1998), “Errores en la producción escrita en los alumnos de pregrado”. Su finalidad fue determinar si los errores en la producción escrita eran comunes en los estudiantes que ingresan a la universidad y si los errores se correlacionaban con variables como el tipo de universidad (pública o privada), especialidad

(escuela profesional) y género. Sobre la primera y la segunda, respectivamente, se establece que los errores sí son comunes y, sobre la tercera variable, los estudiantes varones de universidades particulares son los que menos errores cometerían. Sus dos conclusiones señalan que los mejores resultados de los estudiantes de las universidades privadas pueden estar relacionados a que estos alumnos utilizan un español más cercano al nivel estándar o lengua culta y a que el sistema de enseñanza del lenguaje en el nivel de secundaria podría haber sido mucho mejor.

Sin embargo, un estudio más afín a esta investigación, “El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos”, fue publicado por Luisa Portilla Durand en 2003. El objetivo principal de la investigación fue establecer si el manejo de la tildación de los ingresantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2000 variaría según el género, especialidad elegida, frecuencia de uso del diccionario, colegio de procedencia y enseñanza del curso de Lengua en la secundaria. Si se considera que, según los estudios foráneos, es la acentuación ortográfica el error más frecuente en la escritura, ya sea por omisión o por aplicación errónea (Mesanza, 1990; 2011), y si se toma en cuenta también la percepción de los profesores en general, entonces resulta muy relevante la investigación específica en este campo de la ortografía. Los resultados concluyen que quienes necesitarían mayor atención en este tema serían los estudiantes varones que hayan elegido una carrera relacionada a las letras y que hayan egresado de una institución educativa nacional o pública. Por último, el estudio incluyó una propuesta pedagógica aplicada a los alumnos de la facultad de Odontología ingresantes 2001 durante los dos semestres de ese año. Los resultados demostraron una mejora estadísticamente significativa (nota 12 en la medición inicial frente a 15,9 en la medición final). La mejora permitiría correlacionar el diagnóstico del nivel ortográfico con el éxito de propuestas de intervención ortográfica.

En Colombia, el consultor para la CERALC-UNESCO en temas de alfabetización en América Latina, Carlos Sánchez Lozano, realizó el estudio “La escritura ortográfica en estudiantes universitarios” (2007). Luego de la aplicación de una prueba diagnóstica a cuatrocientos alumnos de las carreras de Derecho, Economía, Administración empresarial, Filosofía, Comunicación social, Ingeniería y Marketing de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá durante el segundo semestre del año 2005, se determinó que el 65% de los alumnos evaluados se encontraba en un nivel de desempeño bajo. La prueba midió sus conocimientos ortográficos en cinco puntos específicos: ortografía literal, ortografía acentual, uso correcto de palabras homófonas, uso del *porque*, *por que* y *por qué*, y mayúsculas. Una vez obtenido este primer mapeo de las competencias de los estudiantes, Sánchez Lozano aplicó un programa de intervención pedagógica que otorgó énfasis especial al deletreo y al fortalecimiento de la memoria visual. El mejoramiento fue evidente. Las cifras que registra muestran un

mejoramiento importante: el 43% se ubicó en un nivel alto, el 48% en un nivel medio y solo el 9% en el bajo. Entre sus conclusiones y reflexiones más relevantes, se debe señalar que la ortografía es un saber que está muy relacionado con el prestigio social y, por ello, con el prestigio profesional: “Insistimos; la ortografía es el ropaje visible de la escritura. Es lo primero que la gente, el lector ve. Un texto con problemas ortográficos no tiene credibilidad, genera comentarios displicentes, la duda sobre la calidad educativa de quien lo escribe y, como se puede comprobar en el ámbito laboral, fuertes regaños o hasta la pérdida del trabajo” (p. 39). Además, considera trascendental que en el ámbito universitario hispánico se empiece a tomar conciencia del bajo nivel de alfabetización académica con que los alumnos ingresan a los claustros universitarios. Esto supone que sus autoridades asuman el reto de implementar programas más ambiciosos que cursos o talleres eventuales en los que los alumnos alcancen niveles suficientes tanto en la comprensión lectora como en la escritura académica, lo que a mediano y largo plazo contribuiría con su buena formación académica y profesional.

En la Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela, en la facultad de Odontología, Oscar Alberto Morales y Luis Hernández, como parte del Grupo Multidisciplinario de Investigaciones en Odontología, realizaron el “Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso” (2004). Se evaluó, durante el año académico 2003-2004, a 115 estudiantes de nuevo ingreso cuyas edades oscilaban entre los 16 y 26 años. La competencia ortográfica se describió en 500 textos expositivos y argumentativos del curso Introducción a la Investigación y Anatomía Dentaria. Los resultados demuestran que los textos de los alumnos presentaron un uso no convencional de la ortografía, a pesar de que el texto tuvo varias versiones (versión preliminar o borrador y versión final) y a pesar de que los estudiantes pudieron utilizar un procesador de texto en su redacción. Entre los aspectos deficientes, se destacan el mal empleo de las abreviaturas (“porq’ es una carrera q’ aporta beneficios”), uso incorrecto o ausencia de los principales signos de puntuación (“Estudiar odontología, es una decisión que...”), acentuación defectuosa en palabras monosílabas y polisílabas (“fué, dá, tambien, ambito”), mal empleo o ausencia de mayúsculas (“[...] desde niña me propuse. además es una..”), errores en la ortografía del nombre propio, empleo inadecuado de grafías y segmentación impropia de palabras. Los autores concluyen que, a pesar de que ha habido importantes progresos en la adquisición y dominio de la ortografía en la educación secundaria, sería erróneo afirmar que con la culminación de los estudios escolares se logra la adquisición total del sistema. El estudio señala que el uso de las convenciones ortográficas de los estudiantes universitarios no estaría determinado por las condiciones socioeconómicas, ni por la formación profesional de los padres, ni por el tipo de educación escolar, sino por la concepción sobre la carrera y por las experiencias previas de escritura. Por ello, una de sus recomendaciones es enseñar de forma constante la ortografía en la secundaria y en la universidad en contextos de

escritura. En sus palabras, “dicha enseñanza debe superar la tradicional memorización de reglas; debe centrarse, en cambio, en el descubrimiento del sistema ortográfico a partir del análisis de casos recurrentes hallados en los textos producidos por los mismos estudiantes” (p. 156). De esta manera, los docentes universitarios estarían en la obligación de crear situaciones significativas de escritura para que los estudiantes aprendan a ser usuarios competentes y autónomos de la lengua escrita. Finalmente, aunque los objetivos de la investigación se circunscribieron a la descripción del nivel de dominio ortográfico de alumnos de nuevo ingreso, Morales y Hernández dejan establecidas claramente líneas de acción para la intervención didáctica de la escritura: el alumno debe experimentar la escritura como proceso recursivo de construcción de significados, los profesores deben diseñar sesiones de enseñanza-aprendizaje donde se haga énfasis en la gramática comunicativa (de la práctica a las normas) y partir de la valoración del conocimiento ortográfico de los alumnos para su enriquecimiento a través de la revisión de sus textos escritos.

Estudios como en el caso colombiano y venezolano se replican en las universidades latinoamericanas. Se constituyen en esfuerzos particulares que demuestran la preocupación de los docentes de estudios superiores por el nivel de la ortografía con el que ingresan los egresados de la secundaria. Una investigación cuyo objetivo fue exponer panorámicamente la situación de la ortografía más allá de las fronteras de su país fue el realizado en la Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba, y se tituló “Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al fin de la primera década del siglo XXI” (Gutiérrez et al., 2010). En esta investigación, se expone un panorama general de la ortografía de los siguientes países: España, Nicaragua, Argentina, Colombia, Chile, México, Perú y El Salvador. A partir de la literatura sobre el tema y de las percepciones de los investigadores, concluye que “la problemática ortográfica se encuentra presente en los países de habla española y su influencia alcanza a los estudiantes universitarios y a los profesionales”. Asimismo, para explicar esta situación deficiente, se concentra en la realidad de la educación cubana. Los autores señalan que entre las razones por las que los alumnos presentan una deficiente ortografía en Cuba están, en primer lugar, la tendencia de la enseñanza de esta competencia a través de la memorización de reglas y no siempre se utilizan métodos productivos en su aprendizaje que motiven a los estudiantes; en segundo lugar, el descuento ortográfico sigue siendo muy riguroso en las asignaturas de lengua, con ello es recurrente encontrar estudiantes desaprobados en estos cursos, pero aprobados en las demás asignaturas; en tercer lugar, se emplean estrategias tradicionales y poco sistemáticas en la enseñanza de la ortografía; y, finalmente, no todos los profesores del nivel superior se encuentran preparados para enfrentar didácticamente la ortografía de sus estudiantes. De esta manera, se concluye que la mala ortografía no es exclusiva de una persona, de una institución educativa o de un país. En su génesis, se encuentran elementos lingüísticos y

extralingüísticos entre los cuales se pone a la escuela como primer responsable de esta realidad, al mismo tiempo que señala la responsabilidad de los medios de comunicación y la familia, puntos que guardan relación con lo planteado por Paredes (1997), Pujol (2000, 2001) y Rico (2002) en los apartados anteriores. Por ello, es importante revertir esta situación “de manera urgente y sistemática, en aras de formar mejores profesionales que contribuyan a preservar el idioma español” (Gutiérrez et al., 2010, 52).

En conclusión, los estudios a nivel nacional y a nivel latinoamericano acerca de la ortografía en la escuela, los estudios nacionales, cuyo centro son los estudiantes universitarios, y las investigaciones particulares en diferentes universidades de América evidencian que el problema de la ortografía requiere esfuerzos diversos para superar este problema complejo que no es privativo de un nivel de estudios, sino que atraviesa todos los estadios educativos. Ante esta realidad, los esfuerzos académicos deben orientarse a proponer alternativas en los estudios universitarios que superen las estrategias tradicionales presentes en los currículos que han sido criticados en relación a los resultados al finalizar la educación básica. En la búsqueda de esas alternativas, el objetivo de esta investigación también toma en cuenta las recomendaciones de los estudios precedentes (LLECE-SERCE-ICFES, 2010; UMC, 2001, 2006, Sánchez, 2007; Morales y Hernández, 2004) acerca de lo significativo que es contextualizar la ortografía en la escritura. En esa línea, se presenta el inventario cacográfico como una herramienta didáctica que parte de la realidad lingüística de los alumnos y que sería muy útil para construir propuestas pedagógicas diversas, lo que las volvería más significativas que ejercicios de memorización de reglas, de aplicación de reglas poco significativas en oraciones impuestas y de uso infrecuente, o simples dictados de palabras de baja frecuencia.

4. Los inventarios cacográficos para la enseñanza ortográfica

La escuela primaria es el espacio donde los estudiantes empiezan la adquisición de las normas del uso escrito de su lengua materna. En los primeros años, los niños conocen el sistema gráfico de su lengua orientados formalmente por los profesores, quienes guían a sus alumnos en la correcta escritura de las palabras más usuales del idioma; por ello, denominar falta al alejamiento de la norma que consigna la Ortografía por parte de los niños no sería del todo correcto si se toma en cuenta que aún no se ha interiorizado los usos convencionales de la lengua (Camps et al., 2006). En ese camino de adquisición de normas y de reglas, las cuales se deberían consolidar en sexto grado, es importante que los docentes familiaricen al alumno en el vocabulario básico de manera progresiva para que, en el mediano plazo, sea competente en su uso. En ese sentido, el error no es lo primordial. Sin embargo, en la secundaria o al empezar los estudios universitarios, el alumno ya posee un conocimiento medio de las normas ortográficas,

producto de sus años de aprendizaje en la escuela, aunque su aplicación en la escritura no sea constante (Ministerio de Educación, 2009). Teniendo en cuenta lo anterior, sí cabe hablar de errores ortográficos como faltas serias. A diferencia de los niños de primaria con quienes se construye su competencia ortográfica sobre la base de ejercicios de diversa índole en los cuales se subordina la noción de falta por fines didácticos, con los adolescentes es necesario utilizar otras estrategias didácticas que hagan significativo su aprendizaje.

Una de esas estrategias es visibilizar sus faltas, partir del error para llegar a las normas, y no imponer el sistema en sesiones extenuantes de exposición interminable de las normas ortográficas del idioma. En eso radica la importancia del inventario cacográfico: es una herramienta didáctica que posibilita que el alumno trabaje su competencia ortográfica a partir de su propia realidad lingüística, de tal manera que no vea la ortografía como un conjunto inasible de preceptos que la memoria debe albergar para su aplicación, sino como el dominio de un conjunto básico de reglas en permanente crecimiento que permite la expresión escrita en todo ámbito.

En ese sentido, la finalidad de todo inventario cacográfico puede dividirse en dos según Mesanza López. En primer lugar, permite al docente medir el grado de dominio ortográfico de sus alumnos; es decir, le concede la oportunidad de saber cuál es “el grado de dificultad [...] de las palabras de un idioma y de cada una de las normas ortográficas”. En segundo lugar, contribuye de manera científica a establecer índices de dificultad de las palabras y normas ortográficas de una lengua “para una correcta selección de contenidos en el proceso de programación ortográfica” (1990, 32). Con esta información, los docentes podrían tener éxito en el uso de sus métodos o estrategias de enseñanza de la ortografía.

Entonces, para poder entender mejor el valor de un inventario cacográfico como herramienta didáctica, es importante exponer su definición, cómo este corpus de palabras se relaciona con el corpus de normas de ortografía y las razones de su importancia dentro de la didáctica de la ortografía.

4.1. Definición de inventario cacográfico

Se entenderá inventario cacográfico como “el listado de palabras y normas ortográficas, con índices de frecuencia, en las que determinados escolares o usuarios no escolares cometen más errores en el uso escrito del vocabulario activo y pasivo” (Mesanza, 1990, 31). Esta definición se complementa con la de Gómez Camacho (2006) quien coincide en señalar que el inventario es una “lista de palabras del vocabulario expresivo de cada hablante en el que tiene dudas

ortográficas” (p. 66), pero también destaca el valor instrumental del inventario cacográfico al describirlo como “un pequeño vocabulario en el que cada hablante anota las palabras en las que ha tenido dudas o ha cometido errores al escribir” (p. 68). Esto supone que su creación no es exclusiva del docente. El discente también es capaz y responsable de utilizar este instrumento para mejorar su ortografía. Asimismo, este investigador resalta la naturaleza dinámica de los inventarios con lo que perfila mejor su definición al considerar que “es una lista abierta, conforme se amplía el vocabulario expresivo aumenta el número de palabras en las que aparecen las dudas o errores ortográficos” (p. 68).

Teniendo este marco, se precisarán algunos puntos fundamentales en la concepción de inventario cacográfico.

1. Para entender cabalmente qué es un inventario cacográfico, es importante que se precise con más detalle la definición de cacografía. Para ello, resultó imprescindible apoyarse en las definiciones registradas en la edición del Diccionario de la Lengua Española (2001) y en el Nuevo Tesoro Lexicográfico de la lengua Española (NTLLE), ambos recursos en línea.

El término cacografía ha sido modificado de manera irregular, con idas y venidas, desde su inclusión en la edición del DRAE de 1869.

Cacografía (De 1869 hasta 1914)

1. Ortografía viciosa, modo incorrecto de escribir

Cacografía (De 1925 hasta 1950, en 1983 y 1989)

1. Ortografía viciosa

Cacografía (En 1970, 1984 y 1992)

1. Escritura viciosa contra las normas de la ortografía.

Cacografía (Desde el 2001)

(Del gr. *κακός*, malo, y -grafía)

1. f. Escritura contra las normas de la ortografía

De las definiciones anteriores, se destaca la inclusión tardía de la noción de normas de la ortografía y la supresión reciente de la valoración viciosa. También llamada por Mesanza López con los vocablos disgrafía y heterografía, opciones que no se utilizarán por ser sus definiciones actuales lejanas a la noción de error, en este trabajo se entenderá cacografía

como la palabra que presenta algún error en su escritura, lo que hace que esta difiera de las normas o recomendaciones fijadas por los documentos oficiales de la Real Academia Española.

2. Aunque Mesanza (1990) y Gómez (2006) coinciden en señalar que un inventario es una lista de palabras, con lo cual se priorizarían las normas ortográficas relacionadas con las grafías, las mayúsculas o la acentuación, es importante destacar que Mesanza incluye la noción de normas ortográficas. Con ello se abre la posibilidad de que la confección de un inventario considere los signos ortográficos como los signos de puntuación (coma, punto, signos de interrogación, corchetes, comillas, etc.) o los signos auxiliares (guiones, barra, llave, etc.).
3. Un segundo punto que solo Mesanza (1990) destaca es la noción de frecuencia. La validez de un inventario estará relacionada a la cantidad de veces en las que un error aparece en una muestra. Ello exige que el inventario tenga una organización jerárquica determinada justamente por la frecuencia. Resulta indispensable identificar las palabras que generan la mayor cantidad de cacografías y cuáles son las más relevantes por su recurrencia de todas las presentes en un universo, así como descartar las fortuitas, las cuales son irrelevantes por su número de aparición. En este punto, también coincide Murillo Rojas, quien señala que para la construcción de su inventario cacográfico de los alumnos del nivel primaria en Costa Rica “se obviaron los vocablos con una sola aparición de error ortográfico” (2006, 61) y solo consideró las cien cacografías más frecuentes en su corpus, aunque para llegar a las reglas rentables este universo limitado puede aumentar.
4. Mesanza (1990) también recomienda precisar las nociones de vocabulario pasivo y activo. En el primer caso, es el conjunto de palabras que un hablante conoce y entiende aunque no haga uso gráfico ni oral de él en su comunicación cotidiana. En cambio, el segundo es aquel que se conoce y utiliza en la comunicación, ya sea de forma oral o escrita. Realizar un inventario tomando en cuenta el vocabulario pasivo exige que se diseñe una lista de palabras para que, previo dictado u otra actividad, se logre constituir una muestra de errores. Lo anterior requiere tener investigaciones que determinen qué palabras o reglas ortográficas asociadas serán consideradas dentro del corpus del dictado, de tal manera que resulte significativo. Por lo contrario, un inventario realizado con el vocabulario activo debe hacerse con un instrumento que permita el uso libre de la lengua del hablante. Para ello, se constituye como herramienta idónea la redacción de un texto de tema libre, aunque no se debe descartar hacer un acopio de composiciones escritas de los alumnos durante un periodo de tiempo.

5. El tipo de hablante que participará en la elaboración del inventario cacográfico es un punto crucial. En ese aspecto, Mesanza señala que es importante precisar “el agente como escolares o usuarios no escolares porque un inventario varía objetivamente según la muestra o agente que sean escolares o adultos, de un curso bajo o de un curso final de un nivel de educación” (1990, 31). En este punto, conviene señalar que los grados considerados en los inventarios consultados para esta investigación oscilan desde el tercer y sexto grado de primaria (Murillo, 2006), pasando por los primeros años de la secundaria (Pérez, 2005) hasta el último año de la secundaria (Mesanza, 1990). Es decir, la posibilidad de desarrollar una investigación ortográfica con este tema no tiene obstáculo en la edad de los participantes, salvo en grados en los que la escritura aún está en proceso muy básico (primeros años de la educación primaria) y en los que no es preciso usar la noción de error ortográfico porque todavía no se han internalizado los usos convencionales de la lengua (Camps et al., 2006). Por ello, resulta coherente realizar un inventario cacográfico en los últimos años de la educación secundaria o en los primeros ciclos de la universidad: “Si el Vocabulario Básico Ortográfico (VBO) constituye el campo principal de trabajo ortográfico en los primeros niveles de enseñanza, el Inventario Cacográfico (IC) es el campo equivalente en niveles medios o superiores” (Mesanza 1990, 17). En esta edad, la expresión escrita se vuelve más habitual por la exigencia de los estudios secundarios o universitarios, o las prácticas preprofesionales.
6. El sexto punto resalta dos características señaladas por Gómez (2006): la naturaleza instrumental y la naturaleza dinámica del inventario cacográfico. Por un lado, un inventario cacográfico no depende del profesor para ser elaborado. Si bien se reconoce que el docente es quien corrige los textos, también es el alumno quien, con la ayuda del diccionario o los manuales de ortografía, podría utilizar, de manera autónoma, esta herramienta en su aprendizaje ortográfico. El inventario puede utilizarse como herramienta de diagnóstico y a la vez ser un banco de información valiosísimo, en manos de los docentes, para el diseño de actividades, pero en manos del alumno se convierte en un instrumento que acerca su competencia y realidad lingüística a las normas de su lengua. Por otro lado, aunque muy relacionado con el punto anterior, el inventario no es un conjunto cerrado o excluyente. Los errores ortográficos de una muestra son finitos. Son los que el docente analizará para planificar sus actividades ortográficas; sin embargo, pensar que esa muestra contiene todos los errores de los estudiantes es en sí un error. Un inventario debe ser tomado como una muestra dinámica para medir la competencia ortográfica de los alumnos. Este conjunto de palabras y normas podrá ser modificado por acción tanto de profesores como de alumnos conforme se vaya avanzando en la adquisición del vocabulario.

7. Por último, y aunque no está considerado dentro de la definición, Mesanza establece que la validez de un inventario “es relativa en el tiempo (la vitalidad de una lengua conlleva a cambios continuos que modifican usos) y en los usos (cada inventario está elaborado con una determinada muestra y, por tanto, es válido para unos determinados fines y usuarios)” (1990, 32). Esto determina que la creación de un inventario cacográfico no anula el esfuerzo de crear otro, porque su construcción puede obedecer a un tiempo y una población distintos. Y aunque las condiciones de la población sean semejantes, el interés que despertaría analizar las coincidencias y diferencias resultan importantes y alientan su realización.

Entonces, habiendo desarrollado los principales puntos de la definición de un inventario cacográfico, se considerará, para esta investigación, que un inventario cacográfico es un conjunto dinámico de palabras, perteneciente principalmente al vocabulario activo, en las que una población específica comete más errores en su uso escrito con lo que se evidencia la adquisición irregular de las normas o recomendaciones fijadas por los documentos oficiales de la Real Academia Española. Esta herramienta didáctica podrá ser empleada por profesores y alumnos para desarrollar la competencia ortográfica.

4.2. Conceptos relacionados con el inventario cacográfico

Una investigación que tenga como finalidad la realización de un inventario cacográfico exige que se determinen algunos conceptos fundamentales relacionados, como el concepto de cacografía y la ortografía. Sin embargo, en tanto se tratarán errores, también es importante señalar la norma y la autoridad que sanciona el error.

En esa línea, el trabajo de Mesanza López (1990) sirve de base y de norte para establecer la norma y la autoridad a seguir en esta investigación. En el estudio del investigador español, publicado en Madrid, considera autoridad a tres documentos oficiales de la Real Academia Española (RAE) para el tratamiento de la ortografía y la cacografía: Ortografía (1969), edición que incorpora al texto tradicional las Nuevas Normas de aplicación preceptiva desde el 1º de enero de 1959; Ortografía, segunda edición corregida y aumentada de 1974; y, finalmente, Esbozo de una gramática de la lengua española (1985). Es evidente que la realización de un inventario cacográfico actual, más de veinte años después y nueve años antes de la publicación de una versión actualizada de la Ortografía, debe partir, en cambio, de otros tres documentos oficiales:

- A. **Ortografía de la Lengua Española**, edición revisada por las Academias de la Lengua Española, Espasa Calpe, Madrid, 1999. Este documento ya señalaba en su prólogo que es

“una *Ortografía* verdaderamente panhispánica”, primera Ortografía que recibe el refrendo de todas las corporaciones que conforman la Asociación de Academias de la Lengua española, en la que se incluye de manera sistemática toda la información que tenía dispersa la RAE en los últimos años y que pone “atención a las variantes de uso americanas”. Asimismo, señala que su contenido está fundado “en la última edición del Diccionario académico, de 1992, y en las adiciones y enmiendas a este repertorio”. Sin embargo, la RAE admite años después que, en aras de la sencillez y brevedad, este documento excluyó “muchos detalles, casos concretos y problemas prácticos sobre la norma gráfica” (RAE, 2010).

- B. **Diccionario Panhispánico de Dudas**, publicado por la Real Academia Española, Santillana, Bogotá, 2005. La RAE señala que este diccionario nace como respuesta a la necesidad y a la demanda de los hispanohablantes por tener una fuente que les permitiera resolver de forma rápida las dudas sobre el idioma, y también como canal para que las Academias pudiesen comunicar recomendaciones sobre los cambios que experimenta el idioma en el presente, de tal manera que se mantenga el principio de unidad. Declara, además, que en el Panhispánico se propone “aclarar la norma establecida” sin descuidar lo que en lingüística se denomina “norma en realización”. Lo anterior lo vuelve un diccionario abierto y en continua actualización. Advierte que la obra va dirigida principalmente al público hispanohablante en general, razón por la cual se obvian precisiones terminológicas tan importantes para los lectores especializados, sin que esto signifique que no haya argumentos que apoyen las recomendaciones. Por último, define, de manera clara, que la norma es “el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso”. Entendida así, esta “surge del uso comúnmente aceptado y se impone a él, no por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística, sino porque asegura la existencia de un código compartido que preserva la eficacia de la lengua como instrumento de comunicación” (RAE, 2005). Por ello, al hablar de carácter normativo del diccionario, este debe entenderse como una obra que recoge el conjunto de normas diversas de una lengua que es supranacional y homogénea, conjunto que es dinámico, pero que no rompe con la tradición precedente. Entendido así lo normativo, la RAE resalta su labor como institución que no dicta normas de manera arbitraria, sino que las recoge de las distintas realidades lingüísticas, discute y oficializa, lo cual es importante posicionar en la educación.
- C. **Ortografía de la Lengua Española**, edición revisada por las Academias de la Lengua Española, Espasa Libros, Madrid, 2010. Esta publicación supera ampliamente cualquier Ortografía precedente por su nivel de cobertura y tratamiento de lo ortográfico.

Continuando la línea panhispánica empezada con la publicación de las obras mencionadas anteriormente, y a las cuales se debe sumar la Nueva gramática de la lengua española del 2009, la RAE declara que esta edición es “más amplia, más detallada y minuciosa”. Frente al análisis de la edición precedente, la Academia concluyó tres puntos importantes para la confección de la nueva versión: la revisión de la Ortografía era necesaria, pero se descartaba una reforma ortográfica exhaustiva; se hacía conveniente la eliminación razonable de la opcionalidad abierta por las llamadas normas potestativas; y, por último, era necesario que esta edición guardase coherencia con otras obras académicas. Es también significativa la declaración de revalorar la disciplina ortográfica, cuyo aprendizaje supone procesos psicolingüísticos y neurológicos no exentos de complejidad y de dificultades educativas y sociales también complejas, y rescatarla de ser “un apéndice marginal que sobrevivía invariable en el ámbito docente” para reconocer su importante lugar actual como competencia de gran valor social. Por otro lado, la RAE acepta que las ediciones precedentes estaban pensadas para la aplicación de forma directa a los grados más elementales de la educación. Por ello, su contenido era limitado en cuanto a explicaciones de las reglas, normas o recomendaciones, lo cual suponía la exclusión del sustento teórico de lo ortográfico. Sin embargo, esta nueva edición es una ortografía razonada “por cuanto reflexiona sobre sus fundamentos, sobre su ámbito y campo de aplicación, sobre su naturaleza de convención gráfica, sobre sus relaciones con otras disciplinas lingüísticas...” (2010, XL).

De esta manera, determinadas las cualidades de la Ortografía (2010) en relación con las otras publicaciones académicas que servirán de apoyo, a las que se le sumará el Diccionario en su vigésima segunda edición y los adelantos que se publiquen de la siguiente en su versión en línea, la Ortografía básica de la lengua española (2012), y la Ortografía escolar de la lengua española (2013), esta obra se constituye como el pilar fundamental para la elaboración del inventario cacográfico que se propone realizar. En síntesis, el carácter exhaustivo de esta edición se erige como fuente inmediata de consulta porque su carácter razonado determinará el camino de la corrección en las dudas que se presenten a lo largo de la revisión de los textos con más contundencia que las precedentes y, en segundo lugar, su actualidad no significa un obstáculo si se toma en cuenta que los cambios consignados no representan un cambio exhaustivo.

Por último, por cuanto se delimita el universo del error ortográfico, resultará muy útil determinar el sistema ortográfico español. Para ello, se sigue lo estipulado en el apartado 3.3 de la Ortografía de la lengua española (2010), “Constituyentes del sistema ortográfico del español”.

En esta sección, se fija la serie de signos y recursos gráficos que estarán dominados por el conjunto de normas ortográficas. Se exponen a continuación:

1. El abecedario de veintisiete letras o grafemas distintos.
2. La doble figura minúscula y mayúscula de cada uno de los veintisiete grafemas.
3. Dos signos diacríticos supraescritos, exclusivos de los fonemas vocálicos: la tilde y la diéresis.
4. Un grupo limitado de signos de puntuación con función demarcativa de sentido: el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los signos de interrogación y de exclamación, los puntos suspensivos, las comillas, los paréntesis, las rayas y los corchetes.
5. Un conjunto abierto de signos auxiliares de diverso valor y función: guion, barra, llave, apóstrofo, asterisco, etc.
6. El espacio en blanco como determinante de los límites de la palabra, los enunciados y el párrafo
7. Las abreviaturas, siglas, símbolos de validez internacional, símbolos numéricos, tanto los arábigos como los romanos.

Por otro lado, es importante revisar propuestas de clasificación de errores ortográficos y la exposición de la clasificación de la normativa de la RAE. Para ello, se exponen dos formas de clasificación de los errores de la ortografía y dos de normas ortográficas. La primera, basada en la clasificación de errores para la lengua francesa del equipo CNRS-HESO, es expuesta por Camps (2006). La segunda la proporciona Mesanza López (1990), citando una propuesta elaborada por Martínez de Sousa en su Diccionario ortográfico (1985). En cambio, la clasificación de normas corresponde a la organización planteada por la Real Academia de la Lengua en la Ortografía, edición 1999 y 2010, respectivamente. Estas clasificaciones son útiles porque advierten de las posibilidades de error que pueden darse en la lengua española, lo cual será decisivo en el proceso de identificación de errores y análisis de las reglas que no se estarían cumpliendo. Estas clasificaciones se resumen a continuación:

I. Tipología del error del grupo CNRS-HESO (1980)

0. Errores referidos al trazo de los signos gráficos:

Signos imposibles de reconocer, malformados o incompletos.

1. Errores con una dominante fónica (llamadas también extragráficos)

Son errores producidos a causa de una mala pronunciación. No pueden identificarse sin conocer la pronunciación del niño.

Omisión/adjunción: *vetana por ventana, *cholate por chocolate

Confusión: *aguela por abuela, *bujero por agujero

2. Errores con una dominante grafofónica

La producción oral es correcta; el problema radica en la lengua escrita: ignorancia de las leyes de posición, familia de grafías, relación entre fonema y letra.

Cambios en el valor fónico resultante:

Omisión/adjunción: *mama por mamá

Confusión: *gera por guerra

Inversión: *cocreta por croqueta

Sin cambios en el valor fónico resultante

Omisión/adjunción: *ombre por hombre

Confusión: *recojer por recoger

Inversión: *haora por ahora

3. Errores con una dominante morfológica

Morfemas gramaticales

Confusión/ignorancia de las formas de plural, femenino, formas verbales...: *haiga por haya

Problemas de concordancia, de referencia, de rección: *a su madre la dijo, la por le

Morfemas léxicos

No reconocimiento de vocablos: *automóbil por automóvil

Ignorancia de familias de palabras: *es currir por escurrir

Ignorancia de la morfología de la palabra (prefijos, sufijos): *ditopia por distopia

4. Errores relativos a los homófonos

Fácilmente asimilable al punto anterior: a ver por haber, tuvo por tubo, hierro por yerro.

5. Errores referidos al sistema no-alfabético

Mayúsculas y puntuación

*Mi hermano mayor, se fue a trabajar Mi hermano mayor se fue a trabajar

*Este libro me lo regaló juan Este libro me lo regaló Juan.

6. Errores no explicables por los puntos anteriores

Signos justificables por etimología: *alcool por alcohol

Signos que pertenecen a otras lenguas: *punc por punk

II. Clasificación de tipos de cacografías de Martínez de Sousa

Consignada en la edición de su Diccionario ortográfico (1985) bajo el título de “mecanismos de la falta ortográfica” y citada íntegra por Mesanza López, se simplifica a continuación:

5.3. Mecanismos de la falta de ortografía. Los mecanismos de la falta de ortografía son los siguientes:

5.3.1. Errores por adición de letras innecesarias. Se cometen errores por prótesis (amoto por moto), por epéntesis (abotargado por abotagado) y por paragoge (siéntensen por siéntense).

5.3.2. Errores por supresión de letras. Se cometen errores por aféresis (ta bueno por está bueno), por síncope (poser por poseer) y por apócope (verdá por verdad).

5.3.3. Errores por trasposición de letras. Se cometen por metátesis (Grabiel por Gabriel, probe por pobre o nadie por nadie).

5.3.4. Errores por sustitución de letras. El error ortográfico de escribir b por v, g por j, s por x, etc., o a la inversa, son los más frecuentes en la ortografía ordinaria, aunque no siempre los más graves. En muchos casos, tales errores se derivan del hecho de que esas letras tienen la misma fonética. Se cometen asimismo al escribir una palabra con un grafema que no corresponde a la grafía española (dandysmo por dandismo). En cualquier caso, responden siempre a la ignorancia de las reglas de aplicación.

5.3.5 Errores por omisión de signos. Se cometen por la omisión de una h en palabra que debe llevarla; una u en los grafemas complejos gu o qu monofonemáticos (o la diéresis cuando gu es difonemático), la tilde en una palabra que la requiere o un signo de puntuación que no figura donde debe. En algunos casos constituyen las faltas más graves.

5.3.6. Errores por adición de signos. Se cometen, por ejemplo, cuando se añade una diéresis que no debe ir, como en *santigüar; una coma entre sujeto y verbo u otro signo ortográfico que figura donde no debe.

5.3.7. Errores de haplografía y diptografía. La haplografía consiste en escribir como simples un carácter o grupo de caracteres que debieran ser dobles. Por ejemplo, acción por acción; en algunos casos, la haplografía es la expresión gráfica de la haploglota (también llamada haplología o haploglota), que es la contracción, en el nivel fonético, de dos sílabas que tienen consonantes iguales. La falta contraria a la haplografía es la diptografía, que consiste en repetir, en la escritura, una o varias sílabas, como autotomóvil por automóvil; en algunos casos es la expresión gráfica de la diptología, que consiste en la repetición de sílabas en la pronunciación.

5.3.8. Errores por ultracorrección. La ultracorrección, también llamada hipercorrección o hiperurbanismo, es la deformación de una palabra por equivocado prurito de corrección o por analogía de unas voces con otras. Por ejemplo, quienes huyan de formas vulgares como comío, llegao, cansao, etc., tienden a escribir Bilbado por Bilbao, corredo por correo, etc. (v. Menéndez Pidal, 1977, 193). También se da, por la misma causa, en personas que escriben inflacción, contricción (en vez de inflación, contrición) por analogía con acción, transacción, lección, etc. La ultracorrección afecta asimismo a la acentuación; por ejemplo, quienes dicen y escriben pérto, cónsulo, líbido, etc. (en lugar de perito, consola, libido) porque las formas correctas les parecen vulgares. Otras personas, queriendo huir de formas más o menos vulgares como esplumar, esgarrar (por desplumar, desgarrar), dicen y escriben dexplicar por explicar (v. Rosemblat, 1960, 365).

III. Clasificación de las reglas de ortografía (RAE, 1999)

1. Uso de varias letras en particular

1.1. Letras b, v, w

1.2. Letras c, k, q, z; dígrafo ch

1.3. Letras g, j

- 1.4. Letra h
- 1.5. Letras i, y, ll
- 1.6. Letra m
- 1.7. Letra ñ
- 1.8. Letra p
- 1.9. Letra r; dígrafo rr
- 1.10. Letra t
- 1.11. Letra x
- 1.12. Peculiaridades de las voces de otras lenguas y de nombres propios

2. Uso de las letras mayúsculas

- 2.1. Mayúsculas en palabras o frases enteras
- 2.2. Mayúsculas iniciales
- 2.3. Minúscula inicial
- 2.4. Empleos expresivos

3. Acentuación

- 3.1. Reglas generales de acentuación
- 3.2. Diptongos
- 3.3. Triptongos
- 3.4. Hiatos
- 3.5. Acentuación gráfica de monosílabos
- 3.6. Tilde diacrítica
- 3.7. Acentuación en palabras compuestas
- 3.8. Acentuación de voces y expresiones latinas
- 3.9. Acentuación de palabras en otras lenguas
- 3.10. Acentuación de letras mayúsculas

4. Puntuación

- 4.1. Uso del punto
- 4.2. Uso de la coma
- 4.3. Uso de los dos puntos
- 4.4. Uso del punto y coma
- 4.5. Uso de los puntos suspensivos
- 4.6. Uso de los signos de interrogación y de exclamación
- 4.7. Uso de los paréntesis
- 4.8. Uso de los corchetes

- 4.9. Uso de la raya
- 4.10. Uso de las comillas
- 4.11. Otros signos ortográficos
- 4.12. División de palabras al final del renglón
- 4.13. Uso no lingüístico de algunos signos de puntuación

5. Abreviaturas

IV. Clasificación de las reglas de ortografía (RAE, 2010)

1. La representación gráfica de los fonemas: el uso de las letras o grafemas

- 1.1. La representación gráfica de los fonemas vocálicos
- 1.2. La representación gráfica de los fonemas consonánticos
- 1.3. Grafemas especiales: la letra h y la letra x
- 1.4. Valores fonológicos de los grafemas y dígrafos del español
- 1.5. Fenómenos ortográficos que afectan a determinadas secuencias de grafemas:
secuencia de vocales y secuencia de consonantes

2. La representación gráfica del acento: el uso de la tilde

- 2.1. El acento prosódico
- 2.2. El acento gráfico o tilde
 - 2.2.1. Reglas generales
 - 2.2.2. La acentuación gráfica de las palabras con secuencias vocálicas
 - 2.2.3. La tilde diacrítica
 - 2.2.4. La tilde en aún/aun
 - 2.2.5. La acentuación gráfica de formas o expresiones complejas
 - 2.2.6. La acentuación gráfica de extranjerismos y latinismos
 - 2.2.7. La acentuación gráfica en las abreviaciones y los símbolos
 - 2.2.8. La acentuación gráfica de las mayúsculas

3. El uso de las letras mayúsculas y minúsculas

- 3.1. Para delimitar las unidades textuales principales
- 3.2. Para marcar los nombres propios y las expresiones denominativas
 - 3.2.1. Personas
 - 3.2.2. Personajes de ficción
 - 3.2.3. Deidades y otros seres del ámbito religioso
 - 3.2.4. Seres mitológicos y fabulosos

- 3.2.5. Animales y plantas
- 3.2.6. Lugares
- 3.2.7. Entidades
- 3.2.8. Denominaciones relacionadas con la actividad intelectual o cultural del hombre
- 3.2.9. Denominaciones propias de ámbitos científicos
- 3.2.10. Referencias temporales, cronológicas o históricas
- 3.2.11. Objetos o productos materiales de la actividad humana
- 3.2.12. Varios (deportes, impuestos y tasas, notas musicales, lenguas, colores)
- 3.3. Para formar siglas
- 3.4. Para favorecer la legibilidad
- 3.5. La llamada mayúscula diacrítica
- 3.6. La mayúscula de relevancia
- 3.7. La mayúscula en los números romanos
- 3.8. Uso de mayúsculas en ámbitos especiales

4. La representación gráfica de las unidades léxicas

- 4.1. Unión y separación de elementos en la escritura
 - 4.1.1. La escritura de formas o expresiones complejas
 - 6.1.1.1 Nombres propios compuestos
 - 6.1.1.2 Numerales
 - 6.1.1.3 Adverbios en –mente
 - 6.1.1.4 Formas verbales con pronombres clíticos
 - 4.1.2. La escritura de palabras con sufijos y prefijos
 - 4.1.3. La escritura de expresiones onomatopéyicas
 - 4.1.4. Secuencias que pueden escribirse en una o más palabras
 - 4.1.4.1. Secuencias que se escriben en una o más palabras con idéntico valor
 - 4.1.4.2. Secuencias que se escriben en una o más palabras con distinto valor
 - 4.1.4.3. Secuencias especialmente problemáticas
 - 4.1.4.3.1. a dónde / adónde; a donde / adonde
 - 4.1.4.3.2. (a)dondequiera, comoquiera, cuandoquiera, quienquiera
 - 4.1.4.3.3. conque / con que
 - 4.1.4.3.4. por qué / porqué
 - 4.1.4.3.5. porque / por que
 - 4.1.4.3.6. sino / si no
- 4.1.5. Amalgamas gráficas: las contracciones AL y DEL

Resulta evidente la exhaustividad con que la RAE ha organizado las normas de ortografía en comparación con ediciones anteriores. Sin embargo, para esta investigación, no se consideró todo el universo que se presenta en la más reciente Ortografía, sino solo los cuatro puntos enumerados. Las dos primeras clasificaciones son útiles por cuanto brindan criterios para decidir en caso de duda (por ejemplo, descartar por caligrafía los casos en que no sea posible el reconocimiento de la palabra o exista ambigüedad, lo último muy común en el uso de las mayúsculas, en el empleo de grafías o en la representación de tildes). En cambio, de la clasificación de la RAE, se seleccionó las representaciones gráficas de las letras y el acento, el uso correcto de las mayúsculas y minúsculas, y las unidades léxicas que generan dudas. Estas cuatro secciones de la ortografía agrupan la mayor cantidad de errores pertenecientes al uso cotidiano del lenguaje escrito. Inclusive, los errores encontrados de alta frecuencia en los textos pertenecen a esta selección. Sin embargo, no se descartó la consulta de las demás secciones de la Ortografía en caso de errores de muy baja frecuencia o de una sola aparición. Cada uno de los puntos anteriores será detallado en el capítulo 2 de esta investigación.

1.3. Ventajas didácticas de los inventarios cacográficos

En las dos últimas décadas, son varios los especialistas (Murillo, 2006; Pujol Llop, 2001, 2011; Sánchez, 2009; Jimeno, 2011; Carratalá, 2006, Gabarró y Puigarnau, 2010; Paredes, 1997) quienes consideran pertinente la construcción de un inventario cacográfico como paso importante para la recuperación o la consolidación ortográfica de los alumnos, dado su valor de instrumento didáctico para su enseñanza-aprendizaje. En primer término, Murillo citando a Lomas, por ejemplo, hace hincapié en la rentabilidad de concentrar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la producción de los alumnos. La identificación de sus errores, y por ende las reglas ortográficas relacionadas, significaría una ventaja didáctica para los docentes.

Como bien señala Lomas (2001), enseñar lengua es mejorar o desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, pero sobre la base del *capital lingüístico* [...] producido por los escolares [...]. Es oportuno tener en cuenta que el aprendizaje de la ortografía mediante el vocabulario básico permite el estudio de las dificultades ortográficas de una manera rentable, de esta forma aumentan los aciertos, disminuyen los errores y se evitan esfuerzos inútiles. (Murillo, 2006, 59-60)

Este investigador ubica el *capital lingüístico* de los alumnos, utilizado sobre todo en sus textos, como la base del trabajo ortográfico. El énfasis puesto en el docente y en las reglas se traslada, de esta manera, hacia las dificultades ortográficas que los alumnos tengan al momento de emplear su lengua materna con finalidades comunicativas. Sigue la lógica de abordar la

ortografía en su uso, y no con fines descriptivos. En este escenario, la construcción de un inventario cacográfico a partir del vocabulario básico permitiría la rentabilidad del tiempo, tanto del docente como del estudiante, lo cual ya en sí resulta necesario si se toma en cuenta que la ortografía es una habilidad dependiente de una habilidad superior, la producción de textos, cuyo desarrollo sí requeriría una inversión de tiempo superior en la programación del currículo. En ese sentido, la identificación específica de los errores de los estudiantes con características definidas permite dotar de insumos la optimización de la planificación pedagógica que responda a realidades concretas. El escenario inmediato que al profesor se le presenta al confeccionar un inventario cacográfico será la posibilidad de analizar los errores ortográficos presentes en los textos de sus alumnos para trazar estrategias didácticas más significativas que el trabajo de simples dictados o ejercicios artificiales de selección de alternativas, incluidos en libros o manuales de ortografía. La rentabilidad, desde el punto de vista docente, reside en esta acción: permite la toma de decisiones para la intervención didáctica. En esa línea, evalúese la siguiente cita:

Se ha de intentar adecuar, en primer lugar, la enseñanza ortográfica a las necesidades que tienen los alumnos en la escritura de sus textos. De aquí se deriva la importancia de estudiar la competencia real que muestran los estudiantes en un momento dado de su desarrollo curricular, lo que se puede conseguir a través del análisis de sus errores, que son los que muestran las deficiencias y necesidades de los aprendices. (Pujol Llop, 2001, 211)

El error, como se deduce de las palabras de Pujol Llop, es una fuente de información valiosa, que no solo señala lo que se deberá hacer, sino también advierte lo que se está haciendo mal en la enseñanza de la ortografía a lo largo de la aplicación de un currículo. En este punto, un inventario cacográfico permitiría la confluencia de esfuerzos en una comunidad educativa al ser posible abordar el trabajo ortográfico de forma verdaderamente transversal. Los docentes de los primeros niveles educativos podrían registrar las dificultades ortográficas de sus alumnos, información que al estar sistematizada orientaría el trabajo de los profesores responsables de guiar el aprendizaje de estos alumnos en los siguientes niveles. La realización de inventarios cacográficos en momentos significativos del currículo escolar por parte de un equipo pedagógico supone una consciencia de trabajo continuado y mancomunado de una habilidad indispensable para comunicación escrita. En cambio, si la ortografía solo se mide con instrumentos proporcionados por manuales y de forma aislada de la escritura, reducidos a una sección breve en una evaluación general, se tendría una visión sesgada y reducida de esta competencia en tanto se mide en relación a la capacidad para almacenar en la memoria una cierta cantidad de reglas, cuando lo vital en esta habilidad siempre será el uso, la aplicación.

Por otro lado, la información de un inventario cacográfico no es un saber enciclopédico, sino reducido. Contrario a la percepción de los alumnos acerca de la vastedad de las normas ortográficas, un inventario cacográfico puede focalizar los esfuerzos si se posiciona en los alumnos que los errores que se cometen en el vocabulario activo no serían muchos, lo que supone que las reglas detrás de ellos tampoco lo serían. Para ello, los resultados de un inventario cacográfico deben ser socializados en el aula. Deben ser fuente de sumo interés para los alumnos, quienes considerarán a este conjunto de palabras el termómetro con el cual medir su propia competencia. Conocidos los errores, trabajadas las reglas que les subyacen, el siguiente paso es su erradicación en la redacción. Esta acción, por ejemplo, se podría realizar a través del fomento de la lectura, la expresión oral y la escritura, el fomento del hábito por la consulta ortográfica, y, sobre todo, la elaboración de informes personalizados sobre debilidades individuales. Las posibilidades metodológicas son variadas (confr. Hernando y Hernando, 2006). En lo anterior, radica la rentabilidad para los alumnos: al ser delimitado el universo de la ortografía a una cantidad accesible, los esfuerzos de los alumnos también se optimizan, lo cual repercutirá en el aspecto actitudinal. Para ello, considérese la siguiente cita:

Hay unidades léxicas en los vocabularios cacográficos que son los responsables de los errores más frecuentes y producen el mayor número de errores, denominadas tradicionalmente *demonios ortográficos*, fáciles de detectar mediante un adecuado análisis de errores de un grupo estudiantil concreto. (Sánchez, 2009, 11-14)

Así también, evalúese la siguiente cita:

Recuérdese que no es lo más recomendable centrar los esfuerzos en el estudio de las reglas. La experiencia demuestra que muchas veces se conocen las reglas pero no se aplican en la práctica [...]. Es recomendable centrar el trabajo en el vocabulario ortográfico básico, así como contar con repertorios cacográficos, para centrar los esfuerzos. (Jimeno, 2011, 118)

Entonces, la resistencia a lo ortográfico se irá debilitando al saber los alumnos que son un determinado grupo de palabras, *demonios ortográficos* en palabras de Sánchez o *reducido grupo de palabras* en la experiencia de Jimeno, las que causan el mayor número de errores ortográficos. No se considerará que la competencia ortográfica se refiera a todas las reglas presentes en los manuales de ortografía, sino que será un número accesible y manejable de estas las que deben dominarse, las cuales son útiles y podrán ir incrementándose conforme el estudiante se vuelva más diestro en la redacción. Así se descartarían reglas de uso casi nulo en la lengua cotidiana, cuyo saber es ejemplo de un conocimiento inocuo. En cambio, el abordaje

didáctico a partir del error propicia que el docente proponga situaciones de uso significativas para el alumno, las cuales permitan la adquisición de las reglas ortográficas en el uso, y ya no por la memoria.

Sin embargo, será muy importante destacar de manera más específica la naturaleza dinámica de esta herramienta didáctica. De esta manera, el desarrollo de la competencia ortográfica será una tarea cuyo esfuerzo se verá recompensado en efectividad, y ya no en frustración si se entiende que un solo inventario no será suficiente para el diseño de estrategias didácticas significativas. Lo anterior está muy relacionado con lo que apunta Carratalá a continuación:

El aprendizaje de ese escaso número de reglas de ortografía de indiscutible eficacia pedagógica [reglas de amplio dominio] se verá complementado con el estudio de palabras frecuentes [...] que, por diferentes razones, los escolares suelen escribir incorrectamente –palabras que el docente tendrá recogidas en un inventario cacográfico construido a partir de su propia práctica escolar, y continuamente actualizado. (Carratalá, 2006, 19).

El carácter dinámico de los inventarios cacográficos (véase Gómez, 2006) es una exigencia que los docentes deben considerar en su construcción. Su actualización, como bien señala Carratalá, se vuelve indispensable en tanto se trabaje con distintas poblaciones de estudiantes. Por ejemplo, en el contexto escolar, el inventario construido con los alumnos que están por terminar la secundaria no aplicaría con mucho éxito a los alumnos que están por egresar de la escuela primaria. Aunque sí sería significativo evaluar las coincidencias y diferencias en los tipos de errores y reglas ortográficas involucradas, es imperativo realizar los esfuerzos necesarios por construir un inventario para cada realidad y etapa educativa. En esa misma línea, evalúese la siguiente cita de Gabarró y Puigarnau, la cual resalta la versatilidad de los inventarios cacográficos ahora desde el punto de vista de la heterogeneidad de la realidad educativa, tanto interior como exterior a las mismas entidades educativas:

[Deberá trabajarse] el vocabulario ortográfico que produce un mayor número de faltas ortográficas, habitualmente también denominado "vocabulario cacográfico". Este vocabulario variará en función de cada zona geográfica-lingüística. No será el mismo el vocabulario cacográfico básico de Galicia que el de Venezuela. (Gabarró y Puigarnau, 2010, 23)

Las influencias de otras lenguas y las variantes dialectales van a afectar la ortografía de la lengua materna de los hablantes. Por ello, se considera que no son los mismos los inventarios hechos en Galicia o en Venezuela. En el Perú, por ejemplo, la influencia de las lenguas andinas o amazónicas podría explicar algunos errores ortográficos. Son clásicos los ejemplos de errores por interferencia de las vocales cerradas con intermedias producto de la convivencia del castellano con el quechua. En ese sentido, el castellano andino tendría una fuerte carga explicativa en la emergencia de ciertas cacografías. Por otro lado, las variantes dialectales también generan errores, por ejemplo, como sucede en el caso de los estudiantes andaluces, quienes tienen errores recurrentes como la pérdida o debilitamiento de -s, -d o -l final, producto de las diferencias en su habla (Gómez, 2005). La situación especial de la multiculturalidad del Perú no hace más que reforzar la versatilidad y pertinencia de un inventario cacográfico: es adaptable a la realidad lingüística de las diversas realidades poblacionales. No solo contamos con una población quechuahablante en múltiples zonas del país; también, se debe considerar el aimara o las lenguas amazónicas. Esta realidad lingüística del Perú haría muy importante la realización de inventarios cacográficos en las principales ciudades del país, o en las áreas rurales, en las que se identifiquen una presencia significativa de convivencia lingüística. Lo anterior podría dar información vital para la optimización de las estrategias a nivel ministerial. Reflexiónese, entonces, a partir de la siguiente cita:

Como señalan Cassany et al. (1995, 415) no podemos aplicar a toda la clase la misma terapia si el problema sólo lo tiene un grupo reducido. Una labor coherente de recuperación ortográfica requiere saber previamente en qué fallan nuestros alumnos. Sólo aquellas cacografías que se repiten sistemáticamente por parte de un grupo numeroso de alumnos deberían ser tratadas de forma conjunta; el resto deben ser tratadas de forma individualizada [...]. (Paredes, 1997, 617)

Siendo el instrumento de recojo de datos los textos de los mismos alumnos y no el dictado de palabras predeterminadas sin considerar realidades educativas concretas, crece la posibilidad de que el inventario cacográfico sea eficiente. Como bien apunta Paredes citando a Cassany, la terapia no debe obviar al paciente y sus síntomas. Independientemente del contexto educativo desde donde se construya el inventario cacográfico, es importante no olvidar dos puntos. En primer lugar, se debería sistematizar los errores según la cantidad y las reglas relacionadas de una población específica. En segundo lugar, no se debería perder de vista la propia realidad del alumno incluido en ese grupo. Así como en distintas realidades sociales o geográficas puede haber marcadas diferencias en los errores presentes, en el microcosmos de una clase también las habrá. Esto no es exclusividad de una ciudad, región o país. Por ejemplo, la complejidad de la educación peruana puede reunir en una sola clase alumnos cuya lengua

materna haya sido el quechua, alumnos que hayan crecido con mucha influencia de lenguas extranjeras o cuyo aprendizaje del español se haya circunscrito al uso de la variedad subestándar oral. En ese escenario, conviene trazar estrategias distintas que tengan como punto de inicio el inventario. El profesor no debe creer que el inventario es la estrategia. El inventario es el instrumento: es un banco de información indispensable previo a la realización de todo proceso de diseño de actividades que tengan como fin su enseñanza-aprendizaje y la recuperación ortográfica.

En suma, han sido varios los especialistas quienes consideran que el inventario cacográfico es un instrumento de relevancia para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, herramienta didáctica que guarda coherencia con los principios del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, Gómez (2006) es quien sistematiza una serie de ventajas puntuales que el uso de los inventarios cacográficos les otorgaría a los profesores y a los alumnos en la enseñanza-aprendizaje de la competencia ortográfica, ya sea en lo teórico, actitudinal, estratégico o en el plano de la evaluación. Estos, a manera de síntesis, se presentan a continuación:

1. El inventario cacográfico hace evidente la relación directa entre la ortografía y la expresión escrita al consignar en él el vocabulario que “efectivamente cada hablante necesita utilizar pero no sabe escribir” (p. 69). Dentro del enfoque comunicativo, el inventario posibilita que el trabajo ortográfico se concentre en la aplicación de las normas ortográficas en contextos reales de escritura, por lo que el aprendizaje de la ortografía deja de ser un fin en sí mismo y se aleja de ser tratado como un contenido que debe ser aprendido, para ser abordado como una habilidad que debe ser practicada en situaciones comunicativas significativas hasta lograr su automatización.
2. El inventario cacográfico contribuye a construir una actitud positiva hacia la ortografía. Si se tiene en cuenta la cantidad de normas ortográficas organizadas en la última versión de la Ortografía de la lengua española (2010), las cuales superan el millar, la tarea de conocer y aplicar estas reglas se considerará imposible. Al tener un objetivo irrealizable, los niños o los adolescentes optarán por renunciar a este esfuerzo. Su actitud será de rechazo. En cambio, el aprendizaje podrá ser significativo solo si el alumno considera que el esfuerzo que realizará dará resultados concretos y a corto plazo. Por ello, al reducir las normas ortográficas que se deberán aprender a las más rentables, la sensación de posibilidad aumentaría en los alumnos. Esto lo llevaría a considerar su competencia ortográfica como una meta alcanzable. Entonces, la actitud sería un fuerte aliado en la enseñanza y aprendizaje de esta destreza.

3. El inventario cacográfico permite al profesor y al alumno, previo análisis, determinar la mejor estrategia para superar el error. Al ser una herramienta que permite el diagnóstico, los datos que arroje la muestra serán el punto de partida para el análisis conjunto de los errores. Establecidas las cualidades y causas del error, la planificación de diversas estrategias coherentes con la naturaleza del error (grafía, acentuación, mayúscula, puntuación, etc.) serán más efectivas que las estrategias que se haya hecho sin tomar en cuenta la realidad lingüística de los alumnos. Por ejemplo, resultaría inútil seguir insistiendo en la enseñanza de los triptongos cuando se sabe que esta concurrencia vocálica solo afecta a un número muy reducido de palabras en el español. Ese tiempo valioso, por ejemplo y tomando los datos del inventario de Mesanza (1990), sería mejor invertirlo en la enseñanza del uso de las variantes de *porque*, *porqué*, *por que*, *por qué*, el hiato acentual en terminación *-ía* o la acentuación de verbos en pasado o futuro, errores muy usuales en la escritura de los adolescentes.
4. El inventario cacográfico permitiría realizar una evaluación en positivo de la ortografía de los alumnos. El descuento por errores de ortografía suele ser uno de los métodos con los cuales se valora esta competencia en cuanto esta se exprese en la redacción de textos. La evaluación, entonces, se realiza sobre la base de la cantidad de errores que tiene un texto. Esta forma de evaluación desencadena “la inhibición expresiva escrita del hablante” (p. 70). Es común entre los profesores identificar que los alumnos que cometen muchos errores ortográficos optan por escribir menos, con lo que afectan el desarrollo de la competencia superior de la producción escrita. La lógica detrás de esta acción es la siguiente: a menos texto, menos errores. La ortografía se convierte en un enemigo de la escritura. Sin embargo, para Gómez, los inventarios cacográficos permitirían “evaluar la utilización correcta de las palabras (o al menos de las más frecuentes) que provocaron las faltas ortográficas en el pasado. Fomentan la valoración del progreso ortográfico con objetivos concretos y accesibles, en lugar de penalizar los errores” (p. 70). En otras palabras, el alumno sería recompensado por los errores ya identificados que deja de cometer. En ese sentido, él se daría cuenta de que la competencia ortográfica es una habilidad que está en construcción permanente y que gran parte dependerá del interés que el mismo hablante tenga por mejorar partiendo desde su misma realidad ortográfica.
5. Los inventarios cacográficos permiten un trabajo articulado, no exclusivo de los profesores de Lengua. Las palabras que determine la muestra podrán ser socializadas

con toda la comunidad educativa, de tal manera que se organicen trabajos transversales que tengan como base las palabras y reglas ortográficas del inventario.

6. Los inventarios cacográficos trabajan la autonomía de los alumnos. Un alumno de últimos años de la escolaridad que haya trabajado sobre la base de inventarios cacográficos podrá en el mediano plazo ser autónomo a partir de la guía o mediación de sus profesores.
7. Los inventarios cacográficos no demandan conocimientos lingüísticos especializados. Con la guía del docente de Lengua y el compromiso de toda la comunidad de profesores, quienes deberán marcar los errores ortográficos en todo texto escrito de sus estudiantes, el alumno podrá hacer uso del diccionario y de los manuales de ortografía para desarrollar hábitos positivos para la escritura, de tal manera que puedan llegar a subsanar sus propios errores. Del lado de los profesores de Lengua, su realización solo requiere compromiso y decisión.

1.4. Antecedentes de la investigación

Son reducidas las investigaciones en el ámbito académico peruano sobre los inventarios cacográficos. Este tema, más bien, se ha tratado como recomendación en programas remediales ortográficos en distintos niveles educativos, mas no como un estudio específico. Sin embargo, a nivel internacional, se reseñarán cinco investigaciones para abordar el error ortográfico con fines didácticos.

El primero se titula “La educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico. Del vocabulario cacográfico a las reglas de mayor rentabilidad ortográfica”, realizado por Carlos Pérez Guzmán, como un estudio doctoral de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (Pérez, 2009). El autor sustenta que la educación dominicana en todos sus niveles presenta dificultades en cuanto a la enseñanza de la escritura. Ante ello, realiza su estudio para poder describir y correlacionar los hechos que esta realidad estaría generando: "La forma correcta de escribir hoy en día encierra muchas dificultades, aunque se debe reconocer que este es un mal antiguo y endémico en la lengua española; por lo tanto, amerita un estudio exhaustivo en relación a las causas que lo generan y hasta dónde esta limitación está presente en los estudiantes [...]" (p. 26). Para ello, se planteó como objetivo general analizar la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo básico, precisamente la educación ortográfica. En esa línea, Pérez se propuso una serie de objetivos específicos: elaborar un inventario cacográfico, identificar la frecuencia de los errores

cometidos, analizar los aspectos que influyen en el aprendizaje de la ortografía, evaluar la metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada por los maestros, determinar el tiempo que utilizan a la semana para la enseñanza de la ortografía y conocer su opinión en relación a la pertinencia de los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de la ortografía.

La población de este estudio sincrónico, descriptivo, transversal y de metodología mixta fue compuesta por estudiantes de la zona urbana y rural que cursan los niveles educativos de quinto y octavo grado, grados que integran el segundo ciclo de educación básica, y por profesores de la asignatura de español. El estudio se realizó entre el mes de septiembre de 2007 y mayo de 2008. Para determinar la muestra válida correspondiente a docentes y estudiantes, se utilizó la fórmula Fisher y Navarro, la cual determinó 352 y 383 muestras probabilísticas válidas, respectivamente, del universo contemplado. Asimismo, Pérez diseñó tres instrumentos: un material para la producción textual, una encuesta de preguntas cerradas con opciones múltiples para aplicar a estudiantes y una encuesta estructurada que sirvió de base para las entrevistas con los docentes. En cuanto a la extensión de las producciones textuales de los alumnos, punto que interesa a esta investigación, se consideraron los textos que tuvieran un rango de cincuenta palabras como mínimo, escritos a partir de la elección de uno de cinco temas proporcionados por el investigador o de temática libre.

Pérez consigna una larga lista de palabras con errores cacográficos como resultado; sin embargo, el principio organizador no fue una escala donde se identificaran las palabras en que los alumnos se hayan equivocado más veces, sino organizó los errores en torno a una regla ortográfica. De esta manera, coherente con uno de los objetivos de su investigación, estableció las ocho reglas de mayor rentabilidad ortográfica y las organizó de mayor a menor en relación a la frecuencia de errores. En primer lugar, se ubicó la marcación del acento gráfico según las reglas generales de acentuación, con especial atención en la acentuación de las palabras agudas. Luego, posiciona la omisión de la letra *h*, sea en posición inicial de palabra o en posición intervocálica. En tercer lugar, se sitúa el hiato acentual. Después, están la inversión de los grafemas *b* y *v* en posición intervocálica o en inicio de palabra, la elisión de la letra *d* en posición final, la elisión de la letra *n* en posición final e intermedia y, en octavo lugar, la omisión de la letra *s* morfé mica y no morfé mica. Estos resultados respaldan la percepción de los profesores, quienes consideran la acentuación gráfica uno de los retos más urgentes de la enseñanza de la ortografía en todos los niveles educativos, incluido el nivel universitario.

Es muy relevante para esta investigación discutir las conclusiones a las que llegó Pérez en los otros objetivos de su estudio. Es así no solo porque permite conocer las opiniones de los profesores y alumnos acerca de un mismo problema, sino porque resulta valioso conocer la

relación que existe entre cada uno de los actores involucrados en el problema ortográfico. Los docentes dominicanos creen que es la lectura (82%) el aspecto que más influye en el aprendizaje de la ortografía, y no la metodología (31%). A partir de las cifras anteriores, sería posible afirmar que, para los docentes, gran parte de la responsabilidad de los errores ortográficos estaría recayendo en el estudiante y su poca predisposición por la lectura, y no precisamente en las estrategias que el docente emplearía en clase para mejorar la escritura que respeta la normativa del idioma. Sin dudas, esto podría generar, debido a este tibio reconocimiento de la responsabilidad del docente, que no haya una revisión de los métodos para su innovación, los cuales podrían incluso considerarse como prescindibles.

Lo anterior contribuye, incluso, a debatir en torno a los métodos que los profesores utilizan. El cuestionario aplicado determinó que las estrategias más usadas son los dictados, los ejercicios de aplicación de reglas y la repetición correcta de palabras en el cuaderno de trabajo. Si se sigue las recomendaciones de los estudios nacionales (UMC, 2001, 2006) e internacionales (LLECE-SERCE-ICFES, 2010) antes expuestos, se podría destacar dos puntos de estos datos. Por un lado, la enseñanza de la ortografía estaría alejada de la producción de textos escritos por los mismos alumnos. La consecuencia directa de esta medida sería el énfasis en la memorización de reglas y no en su utilización real o la reflexión de las normas más significativas a partir del análisis de errores más frecuentes, de tal manera que se logre su interiorización. La mecanización del estudiante a través de repeticiones acríticas va en contra del proceso de valoración de la ortografía, la cual se vuelve un elemento de sanción, punto que menguará una actitud positiva y motivación hacia ella en el futuro. Por otro lado, refuerza la idea del abandono del profesor por buscar nuevos caminos que reemplacen estrategias que no han dado resultado de forma masiva. Es urgente, entonces, trasladar el acento al alumno. Se debería pasar de las estrategias centradas en el docente, cuyo núcleo es la pizarra o los libros de textos, que incluso son considerados inadecuados por una mayoría de ellos (68%, según el estudio), a las estrategias centradas en el estudiante, cuyo lugar natural son sus producciones escritas. En este punto, también coincide Pérez cuando su estudio concluye que el maestro es consciente de que su rol es liderar la articulación del trabajo educativo, pero que este, en su opinión, debe "estimular, orientar y acompañar a los discentes en el proceso de construcción de sus competencias ortográficas", lo que implica "la preparación de actividades que favorezcan el autoaprendizaje y la observación" (2009, 191).

Finalmente, resulta muy interesante evaluar la reflexión sobre el tiempo que se emplea para ejercitar la ortografía en clase por parte de los docentes. La mayoría de profesores (60%) considera que se dedica a lo ortográfico "a veces", frente al 21% del "nunca" y solo el 19% del "siempre". Sin embargo, es diferente su deseo por tener más tiempo para enseñar esta habilidad,

porque un 66% afirma que le gustaría dedicarle más tiempo durante la semana a lo ortográfico. Lo anterior se alinearía con las expectativas de los alumnos quienes, mayoritariamente (82%), manifiestan que le gustaría que los profesores de español invirtieran más tiempo en esta materia. Es evidente que el cumplimiento de otros aspectos del currículo de español juega en contra de este deseo. Esto abre el debate acerca de si lo ortográfico debería ser una responsabilidad exclusiva del curso de español. La ortografía es una habilidad, como muchas otras, que es necesaria adquirir para la comunicación académica, social y profesional. No consiste en un saber que puede ser aislado en la memoria como las fechas históricas o ciertas fórmulas trigonométricas. Su ejercicio garantiza la comunicación y brinda prestigio social. Esta realidad que fue descrita en la educación dominicana sería análoga a la peruana. Incluso, las mismas debilidades que la escuela no puede reparar se constituyen en los retos de los primeros ciclos de la universidad. Su conocimiento ayudaría a no repetir los mismos errores.

En Costa Rica, Marielos Murillo Rojas, profesora de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, realizó en el año 2006 el siguiente estudio: “Vocabulario cacográfico. Pautas para la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria costarricense”. Este estudio de alcance nacional tuvo como finalidad “identificar los comportamientos y patrones generales de la ortografía de los niños escolares costarricenses, a partir del vocabulario cacográfico, obtenido este del léxico básico escolar, en virtud de un corpus lingüístico de validez nacional” (p. 59). Guiada por la premisa de que la enseñanza de la lengua o el desarrollo de las habilidades comunicativas de los escolares serían posibles si los esfuerzos didácticos se erigen sobre la base del capital lingüístico de los alumnos, propone un estudio que sirva principalmente para que, con sus aportes, “evite la repetición innecesaria de experiencias lingüísticas, elabore programas de estudio y construya textos y guías metodológicas graduados, conducentes a la adquisición del uso lingüístico culto, enmarcado en un concepto de lengua española como haz de distintas variedades funcionales” (*Ibíd.*).

Reconociendo que los estudios sobre la competencia lingüística comunicativa de los escolares en Costa Rica aún se encuentran en una etapa inicial, señala, sin embargo, que la educación básica costarricense sitúa en un lugar destacado a la enseñanza de la ortografía y su relación con el aprendizaje del léxico y la composición escrita en todas sus variantes. Prueba de ello, son los tres estudios de validez nacional que ella menciona sobre competencia léxica de los niños preescolares y escolares en la educación costarricense. A pesar de lo anterior, aclara que la enseñanza de la ortografía exige nuevos métodos o estrategias didácticas, contrario a lo que se pudiera concluir a partir del reconocimiento de especialistas de ser la ortografía española “bastante simple y notoriamente envidiable, casi fonológica” como lo establece la RAE (1999). En esa línea, para cumplir con el logro ortográfico de que un alumno pueda escribir

correctamente las palabras del idioma, se plantea que sería “necesario conocer cuál es el vocabulario básico que usa al escribir, cuáles son las palabras que producen mayor número de errores y si los estudiantes aplican patrones sistemáticos que orienten la intervención pedagógica al trabajar grupos de palabras” (p. 60). En esa lógica, este vocabulario básico con errores y las reglas ortográficas rentables son los instrumentos que servirían a los docentes para diseñar actividades más significativas que la simple repetición de las mismas listas de reglas sin ninguna base científica que avale su pertinencia. Por lo contrario, al partir de la realidad lingüística de los alumnos, se estaría trabajando otro pilar fundamental para la competencia ortográfica: su actitud. Por ello, Murillo destaca que “el aprendizaje de la ortografía mediante el vocabulario básico permite el estudio de las dificultades ortográficas de una manera rentable, de esta forma aumentan los aciertos, disminuyen los errores y se evitan esfuerzos inútiles” (*Ibid.*).

En cuanto a la metodología aplicada, la muestra tomó en cuenta treinta y cinco escuelas públicas y privadas de veinte regiones educativas, lo que significó la participación de 35 grupos de estudiantes de tercero de primaria, de entre 9 y 10 años, y la misma cantidad para el sexto de primaria, de entre 12 y 14 años. El corpus final válido ascendió a 1765 textos. Todas las redacciones se digitaron íntegramente para, luego, ser procesadas por un programa informático cuya función fue determinar la frecuencia respectiva de los errores, los cuales se concentraron en las grafías y la acentuación, descartándose así los errores de mayúsculas y de puntuación, y las palabras que solo aparecieron una sola vez como error. Finalmente, el vocabulario cacográfico resultante se organizó semasiológica y alfabéticamente para facilitar el trabajo didáctico de los docentes.

Los resultados exponen que de las nueve categorías gramaticales del español es el verbo (59) la categoría que más cacografías presentó dentro de las cien palabras con mayor dificultad ortográfica. Luego, se sitúan las demás categorías en el siguiente orden: adverbios (12), sustantivos (11), adjetivos (6), pronombres, conjunciones y preposiciones (8). De todos estos errores, se estableció que las reglas ortográficas más rentables se pueden organizar en tres grandes grupos. Las reglas generales de acentuación en palabras agudas, graves y esdrújulas significan un alto porcentaje de errores, ya sea por omisión o por aplicación errónea. Un segundo grupo lo conforman las grafías b, v, c, s, z, el dígrafo rr y las secuencias mp y mb. Por último, se recomienda el estudio de los paradigmas completos de los verbos estar, haber, hacer, caer, ir y ser. Los resultados coinciden con la percepción que, como docente, se tiene de las faltas ortográficas de los alumnos. Es la acentuación gráfica el error más frecuente en los textos que escriben los estudiantes, y no necesariamente los errores por grafías. Si bien en el nivel superior se puede afirmar con contundencia que los alumnos conocen la tilde, no se puede aseverar que conozcan con igual nivel las reglas de acentuación, el proceso que se debe seguir

para acentuar gráficamente una palabra (silabeo, identificación de la sílaba tónica, clasificación de la palabra) o que puedan discriminar con solvencia los sonidos de cada palabra. Entonces, es resaltante que una dificultad que ya se empieza a destacar en la escuela más elemental no pueda ser subsanada por los métodos que emplean los profesores en las aulas de la educación básica y se arrastren hasta los niveles superiores de la educación.

Sin embargo, el estudio que más ha aportado para el fin de esta investigación fue el realizado en España por Jesús Mesanza López, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación: *Palabras que peor escriben los alumnos: inventario cacográfico* (Mesanza, 1990), libro derivado de la tesis doctoral “Inventario cacográfico del escolar madrileño al final de los estudios básicos”. Este manual aspira a ser un material de consulta con el que los profesores ligados a la enseñanza de lengua pudiesen hacer un mejor diseño de actividades, cuya finalidad sea la adquisición exitosa de la competencia ortográfica a partir de la selección y jerarquización de los contenidos ortográficos recogidos en su estudio. Por ello, Mesanza postula que un inventario cacográfico escolar tiene como finalidad realizar “una correcta valoración de los errores ortográficos que conlleva, por análisis, un replanteamiento de la didáctica de la ortografía en aspectos tan importantes como la jerarquización de objetivos, de contenidos, la distribución de tiempos y los criterios de evaluación y recuperación” (p. 23). Siendo vasta la norma ortográfica, se hace imperativo conocer la realidad lingüística de los alumnos a quienes se pretende instruir. De esta manera, se precisan los contenidos, se identifican las reglas más rentables a enseñar y los esfuerzos se dirigen a necesidades reales.

Con respecto a las bases teóricas que exige la realización de un inventario cacográfico, Mesanza contribuye, a diferencia de los dos estudios comentados previamente, con definiciones imprescindibles. Valora la definición de ortografía en dos sentidos: la ortografía como la autoridad a consultar y la ortografía como el conjunto de normas que determinarán las cacografías. Este primer aspecto, en apariencia obvio, resultó importante antes del año 1990, periodo en el que la Real Academia de la Lengua no había publicado un documento oficial de gran alcance como lo haría años después. Para su estudio, entonces, Mesanza consideró la Ortografía de la RAE del año 1959, en las ediciones de 1969 y 1974, y el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Tomando en cuenta esta decisión, un inventario cacográfico que se pretenda realizar en este año inevitablemente debe dialogar con la serie de documentos oficiales de carácter panhispánico que la RAE ha publicado en los últimos quince años: la Ortografía de 1999 y 2010 principalmente, el Diccionario de la lengua española en su vigésima segunda edición (2001) y la Nueva gramática de la lengua española (2010). En el segundo aspecto, resulta importante especificar cuál es el conjunto de normas ortográficas y cuáles son sus límites para así establecer los linderos mismos del inventario. A continuación, especifica la

definición de cacografía, esboza una valoración de la falta ortográfica y determina una tipología de cacografía. Este último punto sí es vital analizar para un inventario cacográfico porque orientará al corrector en la identificación de los errores ortográficos presentes en las producciones escritas que constituyen la muestra. Este mapeo del error, en su estudio, lo determinó la organización de la Ortografía de 1959, lo que exigiría que para este trabajo se tome como referencia principal la del 2010.

Establecidos los conceptos que rodean a un inventario cacográfico, Mesanza lo define como “el listado de palabras y normas ortográficas, con índices y frecuencias, en las que determinados escolares o usuarios no escolares cometen más errores en el uso escrito del vocabulario activo o pasivo” (p. 31). La definición resulta amplia y muy útil, en cuanto a las variables que están contenidas en ella, porque alerta de lo importante de determinar cuáles serán las reglas ortográficas a seguir (para las grafías y los signos), qué tan alta o baja es la frecuencia del error, quiénes conforman la muestra (diferentes conclusiones si son niños o son adolescentes) y qué tipo de vocabulario se está evaluando (activo o pasivo). Aunque no profundiza sobre las posibilidades didácticas que tiene el inventario ortográfico como otros autores (cfr. Gómez, 2006), sí llega a establecer su finalidad doble: “investigar el grado de dificultad de todas y cada una de las palabras de un idioma y de cada una de las normas ortográficas” (p. 32) y proporcionar a los docentes la lista de palabras y normas más difíciles en la escritura para que puedan seleccionar, de una forma más eficiente, los contenidos a enseñar. Por último, el autor advierte que la validez de un inventario cacográfico es relativa en el tiempo y en los usos que se quieran dar a la luz de las características de la muestra.

La metodología empleada tenía que contemplar que la muestra represente la realidad ortográfica de Madrid. El estudio de Mesanza sigue la línea investigativa de Villarejo Mínguez, quien, en 1950, publica “Inventario Cacográfico usual del escolar madrileño”, como artículo en la Revista Española de Pedagogía. Ante este antecedente, Mesanza delimita una muestra de 1106 textos de temática libre de 195 palabras en promedio escritos por alumnos del último año de la Educación General Básica (EGB) de 34 colegios de Madrid capital y provincia durante los años 1985-1989. Los resultados señalan que en promedio los alumnos cometieron 4.95 errores en acentos, 1.7 errores en letras y 1.62 errores en signos de puntuación de un total de 195 vocablos. Transformado en porcentajes, según cálculos del autor, los tipos de errores significan 59,82% para los acentos, predominando la omisión; el 20,55% para las letras; y 19,62% para los signos de puntuación. La conclusión resulta evidente una vez más: la acentuación gráfica es el aspecto que menos se consolida a pesar de todos los años de estudio de la educación escolar. Asimismo, las grafías y la puntuación alcanzan casi el mismo nivel de error.

Durante el año 1998 y 2004, Mesanza López reitera el esfuerzo de medir la ortografía del estudiante madrileño. Empleando el mismo instrumento de la medición de 1989 (textos de 200 palabras de temática libre), en la correspondiente a 1998, realizó con los alumnos del 2º ciclo Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, en la del 2004, aplicó a los alumnos de 6º Educación Primaria. Los resultados de porcentaje de errores por campos ortográficos otorgan a los acentos/tildes las siguientes cifras: 59.82% (1990, 8ºEGB), 67.43% (1998, 2ºESO) y 59.92% (2004, 6º Primaria). En cambio, las letras representaron 20.55% (1990, 8ºEGB), 18.61% (1998, 2ºESO) y 21.99% (2004, 6º Primaria). Finalmente, la puntuación se obtuvo 19.62% (1990, 8ºEGB), 13.95% (1998, 2ºESO) y 18.07% (2004, 6º Primaria) respectivamente.

Las conclusiones a partir de estas tres mediciones son varias. En primer lugar, contrario a lo que se podría pensar, no son las grafías el punto más débil en la ortografía de los escolares. Como lo demuestran no solo estos tres estudios, sino los anteriores comentados y la percepción de cualquier profesor de lengua, es la acentuación gráfica el campo de la ortografía que debe reforzarse con mejores métodos a los empleados hasta la fecha. La acentuación significa más de la mitad de los errores en las redacciones de alumnos, tanto en primaria como en secundaria. Se debe destacar en este punto que gran porcentaje de los errores de acentuación se comete por omisión, lo que proporcionaría datos para incluir a la actitud del alumno como factor involucrado en el error. En segundo lugar, en el campo de la puntuación, es la coma el signo de puntuación que más errores acumula, alrededor de la mitad en los tres estudios. En palabras de Mesanza, “no se aprecia en las redacciones corregidas ni abundancia ni precisión en el uso de los signos de puntuación” (2011). Por último, se establece que las palabras que más cacografías generan (*también, más, día, porque, está, después, a, están, allí había, ha*), teniendo en cuenta incluso el inventario de 1950, se pueden considerar de uso habitual, tanto en el habla como en la escritura, y representan alrededor del 30% de errores, por lo que aprender su ortografía reduciría significativamente la cantidad de errores y ayudaría a transferir la aplicación de su norma a otros casos.

Finalmente, hay otros dos estudios cuyo centro es la construcción de un inventario cacográfico. Aunque sus delimitaciones no guardan estrecha relación con nuestra investigación, sí es importante mencionarlos, porque han contribuido en la toma de decisiones en cuanto al tratamiento de los errores ortográficos, aspectos que son desarrollados en la segunda parte de esta investigación. El primero de ellos se titula “Análisis de los errores grafemáticos en textos libres de enseñanza media”, investigación realizada por Mario Pujol Llop (1999) para optar al título de doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Este estudio se concentró exclusivamente en la identificación y organización de errores ortográficos de las grafías del castellano. El segundo es parte del proyecto de “Desarrollo de herramientas

interactivas para el mejoramiento y certificación del español escrito”. En la primera fase del proyecto, se determinó la realización del “COCAE: Corpus cacográfico adulto del español de Costa Rica”, fase liderada por la doctora Carla Jara (2013), miembro del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica. Este inventario agrupa los errores ortográficos de los costarricenses adultos presentes en diversas publicaciones en medios de comunicación en línea. Solo con esta información, en las siguientes fases aún en proceso, como se desprende del nombre del proyecto, se construirán herramientas interactivas para el mejoramiento y certificación del español escrito. El COCAE sería prueba de cómo un inventario cacográfico precede a la construcción de herramientas didácticas y al diseño razonado de actividades más significativas de enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

En conclusión, en esta primera parte, se ha enmarcado el estudio acerca de la elaboración de un inventario cacográfico de estudiantes universitarios de nuevo ingreso, investigación que apunta a tratar el error ortográfico con una finalidad didáctica. Para ello, se ha establecido que la construcción de esta herramienta guarda coherencia con los principios del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, específicamente con la necesidad de abordar la ortografía desde la realidad lingüística de los alumnos, sus necesidades específicas y en su producción escrita. Por ello, en tanto se está ante una investigación que se inserta dentro de la didáctica de la ortografía, fue necesario, en primer lugar, definir ortografía, más aún en un momento de importantes publicaciones académicas, y establecer cuáles son los factores que se relacionan con el desarrollo de esta habilidad. Asimismo, se consideró relevante evidenciar, a través de los resultados en estudios sobre la medición de esta competencia, que las dificultades ortográficas no son exclusivas de la escuela en el Perú, también es un problema en los demás países de habla española, y que se prolonga en los estudios universitarios, población que fue seleccionada para esta investigación. En segundo lugar, abordado lo ortográfico, se hizo énfasis en la descripción del inventario cacográfico: su definición, los conceptos implicados en este instrumento, las ventajas didácticas que derivan de la decisión de emplearlo en el mejoramiento de la ortografía de los alumnos y, sobre todo, los estudios extranjeros que sirvieron de norte para elaborar la propuesta metodológica de esta investigación, que también aspira a convertirse en una guía para el docente de escuela y universidad en el país. Las decisiones tomadas y los resultados serán abordados con amplitud en la segunda parte de este estudio.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

El problema de la ortografía es común en todos los niveles educativos en el Perú y en América Latina. Los profesores de la Educación Básica Regular (EBR), de ciclos iniciales de la educación superior, de últimos ciclos de universidad y de estudios de posgrado coinciden en resaltar que la competencia comunicativa de sus alumnos se ve mermada por la aparición frecuente de errores ortográficos en sus textos escritos, los cuales deberían, fruto de una buena educación lingüística precedente, estar libres de estas debilidades del uso de su lengua materna (UMC, 2001, 2006; LLECE-SERCE-ICFES, 2010; Gutiérrez et al., 2010). La ortografía es esencial porque avala y facilita la comunicación escrita y la comprensión de los discursos escritos, punto vital para la adquisición y transmisión del conocimiento desde los primeros años de estudio del niño hasta su formación especializada en la universidad. En esa medida, la buena ortografía es signo de preocupación escolar y éxito pedagógico. Asimismo, para la sociedad, la ortografía contribuye con la cohesión de nuestro idioma; es decir, evita la dispersión y nos mantiene identificados como integrantes de una comunidad lingüística que tiene más de quinientos años de historia. Su buen uso por parte de una sociedad puede ser evidencia de sus valores. En cambio, ya en el plano profesional, si los errores ortográficos estuvieran presentes en los documentos que exigen las prácticas profesionales, su presencia constante podría llevar a la persona que los comete al desprestigio y a los empleadores a dudar de la calidad de la formación de la institución de donde egresó. Por todo lo anterior, la ortografía es vista, en nuestro tiempo, como signo de prestigio educativo, social y profesional (Camps, 2006; Gabarró et al., 2006; RAE, 2010).

En el marco descrito, se hace necesario incrementar los esfuerzos y las investigaciones que tengan como finalidad mejorar la competencia ortográfica de los alumnos en cada uno de los niveles educativos con investigaciones que, partiendo del conocimiento de su realidad ortográfica, orienten a los profesores a tomar decisiones en cuanto al diseño de actividades significativas para alcanzar la meta planteada. Siendo la ortografía un saber amplio, resultará valioso delimitar y describir esta vastedad para su tratamiento pedagógico. Más aún, resultará útil si se tiene en cuenta que la publicación de la Ortografía de la lengua española (RAE, 2010) evidencia que, en comparación a su edición de 1999, las recomendaciones ortográficas y el tratamiento académico de puntos polémicos ortográficos se han incrementado sustancialmente (confr. RAE, 1999). Lo anterior es prueba de la preocupación de la Academia por seguir contribuyendo con la conservación del buen uso del idioma, ahora en una oficial postura

panhispánica. Sin embargo, para fines pedagógicos, metodológicos y didácticos, su enseñanza seguirá siendo un reto para profesores y alumnos.

Este trabajo se inserta dentro de las investigaciones que se realizan en la Didáctica de la lengua; y, más precisamente, dentro de la línea de la Didáctica de la ortografía. Siguiendo a Mendoza Fillola (1996), “el tratamiento didáctico de este aspecto del código [lo ortográfico] se centraría en identificar los puntos en los que radica la dificultad del aprendizaje y en las posibilidades de autocorrección” (p. 322). Asimismo, agrega que “las actividades y recursos para el tratamiento de la ortografía necesariamente debieran centrarse en el contexto del discurso escrito, y, por lo mismo, en el proceso de textualización y revisión del mismo. Ello supone un seguimiento muy personalizado de las necesidades” (p. 325). Por ello, esta investigación, coherente con lo anotado por Mendoza Fillola, propone la realización de un inventario cacográfico de los alumnos de nuevo ingreso de una universidad privada de Lima a partir del análisis de sus producciones escritas.

Por un lado, es un trabajo con fines didácticos porque identifica cuáles son los errores más frecuentes y qué normas están relacionadas con estas cacografías. El diagnóstico es un paso fundamental en todo proceso de recuperación ortográfica. La organización de esta información permitirá a los docentes de esta comunidad educativa específica investigar sobre los puntos débiles de sus alumnos, programar mejor los contenidos, rediseñar evaluaciones y dosificarlas en el tiempo con mejores criterios que las creencias forjadas en el día a día, y, finalmente, plantear las mejores estrategias para el fortalecimiento de esta destreza conjuntamente con el mejoramiento de sus instrumentos didácticos. Por otro lado, un inventario cacográfico es un recurso didáctico porque es una herramienta que permite la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía. Esta característica es central, debido a que los alumnos, al principio guiados por los profesores y luego de manera autónoma, podrán incluir esta información en sus estrategias de aprendizaje, lo cual cumple con un elemento constitutivo de un instrumento didáctico según Bixio (2004): “son instrumentos psicológicos de los cuales el alumno habrá de apropiarse para que sean reales sostenes y mediadores instrumentales de su aprendizaje” (p. 102).

Siempre siguiendo a Bixio, un inventario cacográfico, como instrumento, recurso o herramienta didáctica, es coherente con las condiciones mínimas que toda estrategia didáctica debe cumplir para ser seleccionada para un proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, un inventario cacográfico es un instrumento útil que podrá ser utilizado en las estrategias didácticas elaboradas por los docentes. A continuación, se resaltan las características más significativas.

En primer lugar, las estrategias didácticas “deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan” (2004, 103). Teniendo en cuenta lo anterior, un inventario justamente debe construirse a partir de las palabras y las reglas que no han podido ser automatizadas por los alumnos. Lo anterior supone dos puntos cruciales: (1) que ya ha habido un proceso de enseñanza de normas ortográficas y (2) que el proceso de recuperación no parte de los manuales o normas, sino parte de la realidad lingüística del alumno. Un inventario no es, por lo tanto, un contenido nuevo, aislado o independiente. Su significatividad radica en que se inicia de la realidad lingüística de los alumnos, lo que es coherente con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

En segundo lugar, la estrategia debe “poder realizarse en el transcurso del año lectivo, con aproximadamente 30 ó 40 alumnos a los que suponemos características subjetivas irrepetibles y únicas, pese a reconocer una base estructural cognoscitiva semejante, en función de su nivel de desarrollo real[...]” (p. 104). El acento que Bixio coloca en esta condición no está puesto en la cantidad de alumnos, sino en sus características particulares, de tal manera que el diseño estratégico pueda contemplar la diversidad, y no la estandarización excluyente, y así se pueda cumplir con los objetivos educativos planteados. En esa medida, un inventario posibilita el diálogo con la singularidad de cada alumno. La lista de palabras y reglas, si bien se sistematiza de la totalidad de errores de un grupo específico, no debería ser empleada de manera uniforme para todos los alumnos. El inventario puede cumplir la labor de medida cuantitativa y cualitativa. Será cuantitativa porque el profesor y el alumno podrán saber cuántos errores el estudiante tiene en relación al promedio de la muestra y cómo esta cantidad se reduce según se avance en la recuperación. Será cualitativa porque, una vez más, docente y discente podrán identificar y explicar(se) cuáles son los puntos débiles dentro de un universo de normas. Estos puntos variarán de alumno a alumno, los cuales deben ser siempre considerados por el profesor responsable del proceso.

Finalmente, las estrategias didácticas deben poder “adecuarse a las posibilidades reales del equipo docente para llevarlas a cabo, y a las condiciones materiales de trabajo de la institución en la que se desarrolla la práctica docente en cuestión” (p. 106). Un inventario cacográfico no es un instrumento complejo de construir. Si bien se puede aceptar que un inventario de alcance nacional como el planteado por Murillo (2006) o de alcance metropolitano como el realizado por Mesanza (1990) pueden resultar tareas de largo aliento, un inventario escolar no lo sería en esencia. Un equipo de profesores comprometido puede, en muy poco tiempo, elaborar inventarios cacográficos de un curso, de un salón de clase, de un grado de estudios o de una institución educativa. En el aspecto material, solo son necesarios composiciones escritas, el

dominio de la ortografía vigente, sesiones de corrección y sesiones de sistematización de la información en una base de datos, actividad posible con más de un programa informativo disponible en cualquier computador. Los textos pueden oscilar entre las 100 y 200 palabras, es decir, entre uno y tres párrafos, los cuales no requieren largas jornadas de corrección. Los inventarios pueden ser realizados en momentos significativos del año escolar o de los semestres académicos, lo que implica que puede hacerse en más de una ocasión. Asimismo, sus resultados deben ser socializados con toda la comunidad educativa involucrada para su permanente uso y actualización. Incluso, al tener varios inventarios, el análisis comparativo podría arrojar datos muy relevantes para el diseño de mejores estrategias.

Desde el punto de vista del corpus de investigaciones en el campo ortográfico en el Perú, la construcción de un inventario cacográfico resulta inédita. Aunque diversos estudios pueden haber recomendado la realización de vocabularios cacográficos para la enseñanza de la ortografía, esta estrategia no ha derivado en estudio. Sin embargo, sí se reconoce esfuerzos afines de diagnóstico de la competencia ortográfica en el país a pesar de que estos hayan realizado la medición a través de preguntas de opción múltiple o dictados de un vocabulario establecido por un profesor, lo que los aleja de la realidad lingüística de sus alumnos (confr. Esquivel, 1997; Portilla, 2006). En cambio, la propuesta de esta investigación tiene como principio evaluar la ortografía en la misma redacción de los alumnos, lo cual sigue la línea de las recomendaciones de expertos (Cassany, Camps, Barberá, Gabarró, UMC, LLECE-SERCE-ICFES) y se concentra en observar el vocabulario activo de los estudiantes.

Un repaso por las diferentes tesis en Educación de las principales facultades de educación del país (Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de San Martín de Porres y Universidad Femenina del Sagrado Corazón) no solo permite concluir que no se ha abordado el tema que se propone como eje central, sino que también los estudios acerca de la ortografía en los últimos quince años se limitan a cinco. En su mayoría, realizados durante la década de los ochenta y noventa, se han enfocado en describir las estrategias empleadas por docentes de la educación primaria y secundaria en colegios específicos de la ciudad de Lima. No habría aún, entonces, un estudio que se concentre en la población que se ha escogido: estudiantes recién egresados de la EBR, tanto de colegios públicos como de colegios privados, que acaban de ingresar a una universidad privada. Entonces, los resultados de la muestra serían útiles no solo para el equipo de profesores de la universidad donde se hace el estudio, sino su utilidad podría extenderse al conjunto de universidades públicas y privadas de Lima, así como a los profesores de cuarto y quinto año de secundaria.

En esa línea, la investigación que se propone se enfoca en describir la competencia ortográfica de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso de una universidad privada de Lima. La población universitaria del sector privado en los últimos años se ha convertido en la población más numerosa, casi el 60%. Es más, de las diez universidades con mayor población en el Perú, siete pertenecen al ámbito privado. Su crecimiento es el mayor en los estudios superiores (ANR, 2011; Brunner, 2011). La inversión privada en el sector educación ha crecido, debido a las leyes promulgadas en los años noventa, a la permanencia de la creencia de los estudios universitarios como condición fundamental para el éxito económico y al mejoramiento de las condiciones económicas del país. En este contexto, la universidad privada se enfrenta al reto de crecer con calidad.

Los docentes universitarios de primeros ciclos tienen la ardua tarea de iniciar a los nuevos universitarios en las prácticas académicas y profesionales de sus distintas carreras. Son el puente entre la EBR y la exigencia universitaria. En ese contexto, los cursos de redacción universitarios se concentran en lo que Carlino denomina, siguiendo la tradición anglosajona, alfabetización académica. Estos son cursos donde los estudiantes adquirirán nociones y estrategias indispensables para insertarse dentro de las culturas discursivas de las disciplinas y para ser competentes en las actividades de producción y análisis de textos solicitados para aprender en la universidad (Carlino, 2005). Sin embargo, la meta compleja que se plantea este tipo de alfabetización, colisiona con la realidad lingüística que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso traen a las aulas de la educación superior.

Hoy en día, es una realidad que el ingreso a los estudios universitarios ha cambiado. Por un lado, se ha reducido el nivel de competencia para el ingreso. Hasta hace unos años, el número de postulantes que competía por vacante era superior a la tasa actual. Por ejemplo, en la universidad privada, el número de ingresante por postulante es de 1,2. Es decir, de cada 10 alumnos, ingresan 9; por ello, el ingreso no significa una competencia real, lo que sí podría considerarse en la universidad nacional en la que es de 4,8 (ANR, 2011). Asimismo, los canales de ingreso se han multiplicado. Antes solo era posible ingresar a la universidad luego de rendir un único examen (evaluación que también ha sufrido transformaciones). Sin embargo, ahora las universidades han multiplicado los canales de ingreso: rendimiento escolar, ingreso a través del centro preuniversitario de la universidad, entrevistas, etc. Además, se ha adelantado el ingreso universitario, más por cuestiones de mercado que por razones pedagógicas reales. Resulta común encontrar a alumnos de 16 o 17 años en la universidad, incluso de 15 años. Las implicancias pedagógicas son varias y los retos de estos nuevos estudiantes universitarios recién se empiezan a debatir en la comunidad académica peruana (véase Pease, 2012). No solo se hace necesario que los docentes incorporen en sus prácticas criterios pedagógicos acordes con el

proceso de enseñanza y aprendizaje de adolescentes; también, es importante promover investigaciones que puedan describir los retos de esta nueva realidad. Ambas exigencias se hacen obligatorias en una comunidad de profesores que tiene como meta el mejoramiento continuo de sus conocimientos, sus estrategias y sus actitudes en torno a la enseñanza. Los docentes cuya pasión por enseñar los lleva a ser creativos serán siempre más efectivos si continúan con su profesionalización en temas educativos y si entablan permanente diálogo con especialistas afines a la educación, como los psicólogos educativos, sociólogos, lingüistas, etc. Esto se hace cada vez más necesario con el fin de ser coherente con el ideal de calidad que busca todo proceso educativo.

Teniendo en cuenta la realidad descrita, la tarea que plantea Carlino no es posible si se tiene alumnos adolescentes con serias deficiencias en su competencia comunicativa, precisamente su competencia lingüística básica, y si se tiene un profesorado indiferente a esta nueva realidad y a su solución, docentes que trasladan la responsabilidad de la pésima formación de sus alumnos actuales a la educación precedente. En otras palabras, la alfabetización académica, tarea compleja, no será posible si los alumnos no alcanzan un nivel básico en su comprensión de lectura y en su expresión escrita, niveles con los que los alumnos no ingresan a la universidad. Las razones son muchas: desde las relacionadas con la calidad de la enseñanza en la escuela pública y privada hasta las que le compete a la universidad. No obstante, más allá de precisar responsabilidades en un tema complejo y multicausal, es más pertinente responder a esta realidad.

En este escenario, la implementación de cursos remediales de lenguaje o de redacción se constituye como el espacio de nivelación que responde a esta nueva realidad. Desde finales de la década del noventa, algunas universidades privadas, las cuales no se mencionarán para cumplir la exigencia de confidencialidad de esta investigación, implementaron cursos de naturaleza remedial, tanto en el área de lenguaje como en el área de las matemáticas, con el fin de que sus alumnos ingresantes, previa evaluación clasificatoria, tengan un espacio donde puedan desarrollar y alcanzar un nivel suficiente en el área correspondiente, que les asegure un desarrollo académico continuo. Para ello, estas instituciones aplican, principalmente, una prueba de redacción que mida la habilidad de estos alumnos para la redacción de un texto formal. Entre los criterios que se utilizan para valorar la redacción se establecen, en líneas generales, la solidez y pertinencia de contenido, la organización de la información, la competencia léxico-gramatical y la competencia ortográfica. Después de rendir esta evaluación, estos alumnos, solo si no demostraron tener el dominio suficiente en la escritura académica (por ejemplo, presentan dominio temático insuficiente, nula noción de las partes de un texto, agramaticalidad, ortografía deficiente, etc.), deberán inscribirse en un curso remedial. Caso contrario, los alumnos seguirán

sin ningún condicionamiento los cursos que la universidad respectiva haya establecido en la malla curricular de sus carreras. La edad promedio de estos alumnos no excede los 18 años. El equipo de profesores que tiene la responsabilidad de nivelar su competencia escrita son profesionales de distintos campos de las letras: literatos, lingüistas, comunicadores, filósofos y, en menor medida, educadores.

Por lo anterior mencionado, los estudiantes adolescentes ingresantes, quienes luego de una evaluación clasificatoria son inscritos en un curso remedial de redacción, resultan el público ideal para trabajar el aspecto ortográfico. Se escogió este aspecto de la escritura, de los muchos puntos que se podrían trabajar, por ser uno de sus puntos más débiles en la redacción y por ser un punto de la enseñanza de la lengua para el que los profesores reclaman mejores estrategias, actividades y herramientas que las tradicionales (distintas al dictado, repaso de reglas generales, ejercicios de identificación, etc.) a fin de que se pueda mejorar la realidad ortográfica estudiantil. Sin embargo, proponer mejores estrategias metodológicas no será posible si no se describe antes su competencia ortográfica. Si se ha establecido con anterioridad que las normas ortográficas son un conjunto amplio de preceptos y recomendaciones, entonces determinar cuáles serían los errores más frecuentes y las normas ortográficas que están detrás de este vocabulario, precisamente en alumnos que solo alcanzan un nivel muy básico en la escritura formal, se constituye como un paso decisivo para viabilizar mejores estrategias de enseñanza. Es decir, no se pretende proponer nuevas estrategias, sino solo se propone la construcción de una herramienta didáctica que visibiliza los errores y que permitirá la ulterior intervención en las dificultades de la realidad ortográfica de una población que es representativa por tener una doble naturaleza: ser recién egresados de la EBR y ser recién ingresantes a la comunidad universitaria. Con esta información, los docentes podrían hacer más eficientes sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

Entonces, dado que la ortografía es una destreza que se espera que los alumnos deben dominar desde antes del inicio de sus estudios universitarios y dado que para el mejoramiento de su enseñanza es necesario partir de la descripción de la realidad ortográfica de estos mismos alumnos, esta investigación partirá de las siguientes preguntas: (1) ¿Cuáles son los errores ortográficos más comunes (inventario cacográfico) de los estudiantes de nuevo ingreso de un curso remedial de redacción en una universidad privada de Lima? (2) ¿Cuáles son las reglas ortográficas más rentables detrás de estos errores ortográficos más significativos en cuanto al nivel de frecuencia?

1.1. Objetivos

Este estudio se ha trazado dos objetivos generales:

1. Determinar los errores ortográficos más frecuentes (inventario cacográfico) de los estudiantes de nuevo ingreso de un curso remedial de redacción en una universidad privada de Lima
2. Determinar las reglas ortográficas más rentables detrás de estos errores ortográficos más significativos en cuanto al nivel de frecuencia

Los objetivos específicos quedan definidos de la siguiente manera:

1. Determinar el promedio de palabras con error ortográfico en las primeras 100 palabras y en las segundas 100 palabras del total de la muestra
2. Determinar el porcentaje de errores ortográficos de acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta de palabras y palabras con más de un tipo de error del total de la muestra
3. Determinar el promedio de errores ortográficos de acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta de palabras y palabras con más de un tipo de error según facultad elegida, la edad, el género y el tipo colegio de procedencia (público o privado)

1.2. Tipo de investigación

La presente investigación se plantea como objetivo la construcción de un inventario cacográfico de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso de una universidad privada de Lima. A partir de este corpus de palabras, se establecerán las reglas ortográficas más rentables para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Se ha establecido en el capítulo anterior que el inventario y las reglas rentables se constituyen como un instrumento didáctico. Los beneficiados de este recurso serán, directamente, los docentes y estudiantes de la institución educativa de nivel superior en donde se realizó la investigación. Los estudios realizados y consultados al respecto son de carácter internacional. En estos, el elemento común es la descripción de un conjunto de palabras con la mayor dificultad ortográfica (Mesanza, 1990, 2011; Pujol, 1999; Murillo, 2006; Pérez, 2009; Jara, 2013). Sin embargo, los inventarios de Murillo y Pérez hacen énfasis en la organización del corpus a partir de las reglas ortográficas relacionadas con las cacografías. Lo anterior se considera muy relevante para el objetivo de esta investigación.

El marco metodológico en el que se inserta este estudio es el cuantitativo. La finalidad de una investigación cuantitativa es contribuir con la comprensión o brindar la mayor cantidad de información sobre un fenómeno específico de la realidad objetiva, de tal manera que las creencias sobre el fenómeno estudiado sean comprobadas o modificadas siempre en relación a los resultados (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). Teniendo en cuenta lo anterior, la

metodología cuantitativa permitirá describir la competencia ortográfica de un conjunto de adolescentes peruanos recién egresados de la educación secundaria y que cursan su primer ciclo de estudios universitarios. Posteriormente, los datos obtenidos podrán ser empleados por los docentes con el fin de optimizar sus prácticas pedagógicas para, de esta manera, conseguir mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las características de un estudio de carácter cuantitativo se establece que el investigador debe seguir un patrón estructurado, producto de una serie de decisiones tomadas antes de la recolección de datos. Asimismo, este tipo de estudio aspira a ser replicado en el futuro, ya sea en el mismo contexto o en otras realidades específicas. Por ello, en esta investigación, se ha tomado en cuenta la experiencia registrada en los estudios internacionales reseñados para tomar las principales decisiones que han guiado el trabajo. De esta manera, se espera que se amplíen las investigaciones sobre la competencia ortográfica en el país. Asimismo, la presente investigación tiene como propósito servir de punto de partida y de referencia para estudios sobre ortografía e inventarios cacográficos, a un nivel local, metropolitano o nacional.

En el Perú no se registran estudios sobre los inventarios cacográficos de forma directa. Aunque se reconoce que hay investigaciones que han recogido las principales dificultades ortográficas de los estudiantes peruanos de la Educación Básica Regular (UMC, 2003, 2006) y de la universidad (Portilla, 2003), la información no fue sistematizada en un inventario ni se determinó una serie de reglas ortográficas rentables para la enseñanza. Por ello, los inventarios cacográficos cuentan con poca información en el país, por lo que este estudio pretende ampliar la data existente. Entonces, cuando se tiene una realidad objetiva de la cual se carece de información, pero se tienen una serie de creencias diversas, es preciso realizar un estudio de alcance descriptivo con el que se pueda conocer de forma más precisa esta realidad. Siguiendo a Hernández et al. (2010), este tipo de alcance busca especificar las características de un fenómeno que se someta a un análisis. De esta manera, la investigación que se ha realizado se inserta en los estudios cuantitativos enmarcados en un diseño descriptivo.

Según la metodología elegida para este estudio, se decidió recolectar la información a partir de textos de temática libre redactados por los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en el ciclo de estudios universitarios 2013-1, lo que permitirá conocer la competencia ortográfica en relación a su vocabulario activo. Asimismo, es importante establecer que, al ser una investigación que describe la competencia ortográfica de una población específica con características particulares con el fin de construir una herramienta didáctica, no será posible

generalizar los resultados. No obstante, se afirma que estos podrían orientar la comprensión de las dificultades ortográficas de estudiantes de similares características.

Finalmente, se considera que este trabajo es valioso porque se constituye como guía para el docente interesado en la construcción de un inventario cacográfico, sea este del nivel escolar o del nivel universitario. Teniendo en cuenta que los estudios acerca de esta temática son de carácter internacional, lo cual significa que no hay experiencia nacional inmediata sobre cómo configurar un proceso de investigación de este tipo, se pretende ser minucioso en la descripción del método empleado para llegar a la construcción del corpus de errores así como al establecimiento de las reglas rentables, información que se desarrollará en el siguiente apartado.

1.3. Metodología

En este apartado, se expondrá la descripción de la población y la muestra de la investigación, se describirá el instrumento que se utilizó para recolectar la información, y se explicará el procedimiento que se siguió en este proceso.

1.3.1. Población y muestra

El objetivo de esta investigación es la construcción de un inventario cacográfico de estudiantes universitarios de primer ciclo inscritos en un curso remedial de redacción de una universidad privada de Lima. Por ello, la muestra fue seleccionada de forma intencional, en función al interés del investigador y los fines del estudio, aunque de forma razonada. Debido a que la construcción de esta herramienta didáctica está dirigida principalmente al equipo docente de la universidad donde se realizó este trabajo, su finalidad no es generalizar los resultados. En este caso, este inventario será válido y útil para los estudiantes de esta universidad durante un tiempo determinado, y no para el conjunto de universitarios de la educación superior privada limeña. Por ello, se optó por trabajar con una muestra no probabilística, pero que atienda a una selección cuidadosa de participantes con características comunes determinadas con anterioridad en el planteamiento del problema (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

La selección tomó en cuenta que la edad de los participantes no debería exceder los 18 años, edad promedio para fijar el final de la adolescencia. Si bien el estudio se realizó en la universidad, es preciso recordar, como se consignó en secciones anteriores, que los estudiantes con quienes se decidió hacer la investigación presentan una doble naturaleza: ser recién egresados de la EBR y ser recién ingresantes a la comunidad universitaria. Es importante este último punto, puesto que se está frente a un estudio para una facultad de educación y una mención en Lengua y Literatura. Por ello, el interés estuvo presente en describir la competencia ortográfica de los egresados de la escuela secundaria, ya en un contexto universitario específico,

lo cual constituye un reto para un equipo docente determinado. En esa medida, se trabajó con los textos de alumnos de 16, 17 y 18 años. Trabajar con un rango de edad específico también tiene respaldo en los inventarios internacionales¹.

De lo anterior, se desprende un siguiente criterio de delimitación: el contexto educativo donde se inserta la población. Por un lado, se determinó trabajar con los alumnos del curso remedial de redacción, curso que la universidad exige a todos sus alumnos que han alcanzado una vacante tras el examen de admisión, pero que, tras rendir una evaluación que diagnostica su competencia en la producción textual, no demuestran un nivel suficiente en el uso del código escrito. En cambio, los que logran obtener el nivel requerido son inscritos en los cursos generales de redacción que ofrece la institución. Entonces, el número de alumnos matriculados en el curso remedial no está determinado por el total de ingresantes a una carrera y a una facultad, sino al número de alumnos que no llega a alcanzar el nivel suficiente en su escritura. Teniendo en cuenta lo anterior, la cantidad de alumnos por carrera y facultad no es estable, más si la universidad presenta crecimiento continuo de alumnos. El número dependerá siempre del rendimiento de los alumnos, y no de una decisión administrativa. Por ello, no se consideró pertinente seleccionar una población que sea representativa teniendo en cuenta el número de alumnos por facultad. Solo se consideró a los inscritos en el curso que estuviesen en el rango de edad antes establecido. En ese sentido, se decidió trabajar con la heterogeneidad de estudiantes.

Por otro lado, las condiciones organizativas y las características del curso también fueron tomadas en cuenta en la determinación de la población. Si bien se contó con el apoyo de la dirección del equipo docente y el íntegro de los profesores, el curso remedial cuenta con una serie de objetivos y un cronograma de sesiones de enseñanza-aprendizaje riguroso por lo que fue muy importante seleccionar un momento idóneo para la recolección de información sin que esta aplicación alterara esta organización ni que la decisión fuera en contra del objetivo de la investigación. Por ello, se acordó aplicar el instrumento en la primera sesión del curso. Una de las razones por las que se llegó a este acuerdo responde a que el equipo del curso con anterioridad había programado y había aplicado evaluaciones de diagnóstico con éxito en la primera sesión. Asimismo, siguiendo el estudio de Portilla (2003), se consideró pertinente este momento porque los alumnos todavía no han recibido una instrucción formal sobre ortografía, punto que los profesores se encargan de enseñar con diversas estrategias desde las primeras sesiones y punto que es calificado en todas sus evaluaciones. De esta manera, a pesar de que

¹ Los inventarios de Mesanza (1989, 1998 y 2004) se construyeron a partir de una muestra significativa de la educación básica de la ciudad de Madrid. Se escogieron 1106 textos de alumnos de octavo curso de EGB, de 2º curso de ESO y de 6º ciclo de Primaria, respectivamente. La edad promedio de los estudiantes osciló alrededor de los 14 años. Por su parte, el inventario de Murillo (2006) se trazó la meta de ser una muestra nacional de la escuela primaria de Costa Rica. Se revisaron las redacciones de tercer grado (entre 9 y 10 años) y sexto grado (entre 12 y 14 años) de Primaria. El total de textos fue de 1765 redacciones. Finalmente, el inventario de Pérez (2009) consideró una muestra de estudiantes del quinto al octavo grado del segundo ciclo de la educación básica dominicana (alumnos de hasta 14 años). Se corrigieron 383 muestras en total.

estuvieran en el rango de edad establecido para esta investigación, se optó por trabajar con los alumnos presentes que llevaban por primera vez este curso remedial.

Finalmente, la muestra también se determinó por una extensión mínima de los textos. Mesanza (1990) establece doscientas palabras como el número de vocablos a corregir. De esta manera, se puede proporcionar un promedio de errores dentro de un rango específico de palabras (cada cien palabras). Teniendo en cuenta esta delimitación, se estableció, para efectos de esta investigación, el mismo rango. Por ello, se consideró válido todo texto que tuviera como extensión mínima este número de palabras.

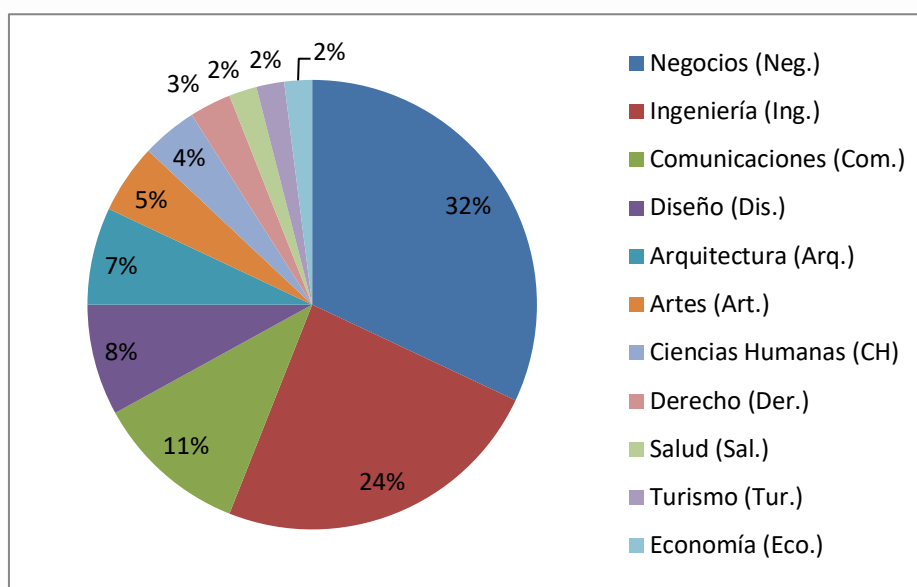
En conclusión, la muestra de la presente investigación estuvo conformada por los textos redactados por 1638 alumnos². La selección final se determinó, principalmente, por ser todos los estudiantes adolescentes de hasta 18 años cuyos textos sobrepasaran las 200 palabras, que asistieron a la primera sesión de clase y que llevaron por primera vez un curso remedial de redacción exigido por la universidad privada limeña donde se realizó el estudio.

Las características específicas de la población se exponen a continuación:

En cuanto al número de alumnos participantes por facultad, la muestra se divide con las siguientes cifras: 530 de Negocios, 390 de Ingeniería, 185 de Comunicaciones, 127 de Diseño, 122 de Arquitectura, 74 de Artes, 64 de Ciencias Humanas, 48 de Derecho, 35 de Salud, 33 de Turismo y 30 de Economía.

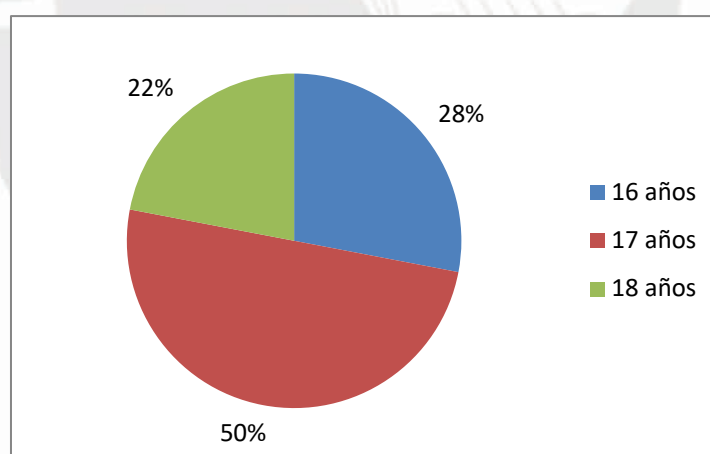
² Del universo de alumnos asistentes que rindieron la evaluación (2877 textos), la muestra constituye el 57%. Asimismo, del total de alumnos que llevan por vez primera el curso (2402), la muestra constituye el 68%.

Gráfico 1: Porcentaje de alumnos por facultad



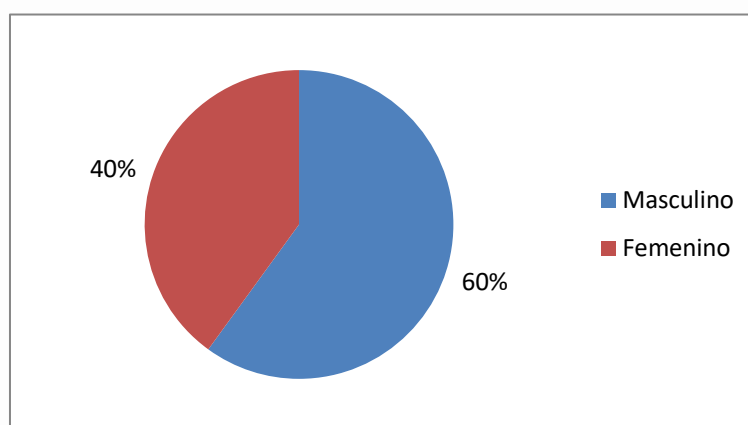
En cuanto al número de alumnos participantes por edad, la muestra total es la suma de 453 alumnos de 16 años, 829 alumnos de 17 años y 356 alumnos de 18 años.

Gráfico 2: Porcentaje de alumnos por edad



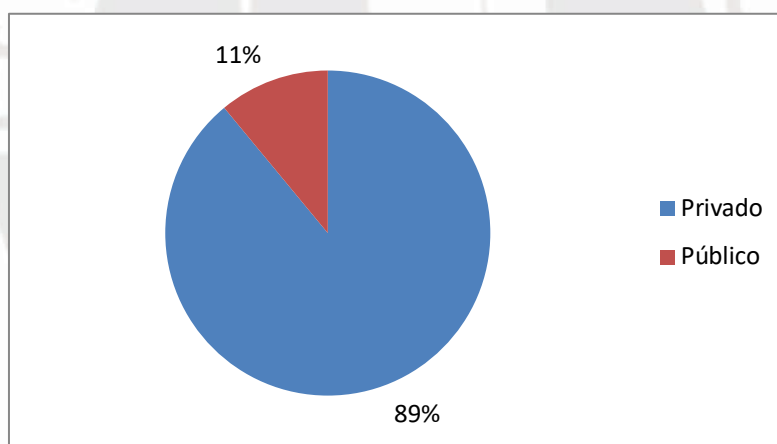
Respecto al número de alumnos participantes por género, la muestra está constituida por 977 estudiantes hombres y 661 estudiantes mujeres.

Gráfico 3: Porcentaje de alumnos por género



Acerca del número de alumnos participantes según el tipo de colegio de procedencia, la muestra está constituida por 1450 alumnos que han egresado de una institución privada y 188 alumnos de entidades públicas.

Grafico 4: Porcentaje de alumnos por tipo de colegio de procedencia



En conclusión, la muestra está constituida por los alumnos de todas las facultades de la universidad, con preeminencia de alumnos de las facultades de Negocios e Ingeniería (excepto la facultad de Educación, cuyo único estudiante matriculado en el curso no se encontraba dentro del rango de edad contemplado). Asimismo, se observa que el promedio de edad se acerca a los 17 años (16.94). Hay en la muestra más hombres que mujeres (60% frente a 40%), lo cual sigue la tendencia general de alumnos inscritos en ese ciclo académico. Finalmente, la mayoría de alumnos ha egresado de un colegio particular (89% frente a 11%).

1.3.2. Instrumento de recolección de información

Para los fines de esta investigación, se elaboró un instrumento, cuyas características se detallan a continuación:

Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica (Véase Anexo A), la cual fue presentada como cuadernillo, estuvo conformada por cuatro secciones. En la primera, aparte de la información administrativa del curso, se expusieron recomendaciones generales. Estas tuvieron como fin guiar la presentación de la evaluación diagnóstica a los docentes y orientar la redacción de los alumnos. En la segunda sección, se consideró conveniente asignar un espacio en blanco para que los alumnos tuvieran un lugar para la planificación (lluvia de ideas o plan de redacción). La tercera tuvo la finalidad de recoger la información principal del estudiante: nombres y apellidos, edad, código de alumno, sección (código del salón), número de veces que lleva el curso (1ª, 2ª o 3ª), nombre del colegio y distrito, tipo de colegio (privado o público), carrera y facultad. Finalmente, la sección central de la evaluación diagnóstica estuvo constituida por el caso de escritura. Esta consigna de redacción se presenta a continuación.

A usted se le ha encomendado la redacción de un texto de cuatro párrafos para la revista “Joven” de esta universidad, publicación mensual sobre temas diversos de corte juvenil. El editor principal le ha encargado desarrollar un tema de su interés personal que crea que pueda ser relevante compartir. Este puede ser un texto expositivo (por ejemplo, sobre sus intereses académicos, culturales, tecnológicos, ecológicos, deportivos, de entretenimiento, etc.) o un texto argumentativo (por ejemplo, opinión sobre algún tema controversial de actualidad). En su redacción, debe considerar que esta revista es leída por estudiantes y profesores universitarios por lo que es importante que ponga atención en la estructura del texto como a su léxico y ortografía. **La extensión conjunta de los cuatro párrafos no debe ser menor a las 40 líneas y no mayor a las 45**, el cual es el espacio contemplado para su artículo en la revista y que deberá cumplir obligatoriamente. Asigne un título de impacto a su artículo. La redacción de su texto será tomada en cuenta en la nota de participación del curso. (Tiempo: 60 minutos)

Siguiendo el enfoque comunicativo, la redacción del caso de escritura consideró motivar la producción textual de los alumnos a través de inserción en una situación comunicativa posible. Además, el diseño del instrumento contempló la obtención de otros tres requisitos importantes: la amplitud del vocabulario, la diversidad temática y una extensión suficiente. En primer lugar, Mesanza (1990) priorizó en sus tres inventarios la construcción del corpus de errores a partir del vocabulario activo del alumno. Lo anterior, siempre en la línea del enfoque comunicativo, prioriza el trabajo sobre la base de las producciones de los alumnos en lugar de un vocabulario específico ligado a reglas ortográficas específicas. De esta manera, al aplicar una prueba de redacción, y no un dictado o un test, se visibilizarían los errores del vocabulario activo, con preferencia a la variedad formal, de la población seleccionada. En segundo lugar, si el objetivo era obtener un inventario que sea representativo en cuanto a este tipo de vocabulario, era muy

importante no restringir la temática de los textos solicitados a una sola. Sin embargo, se creyó conveniente, como apunta Pérez (2009), orientar temáticamente la redacción de los alumnos, quienes podrían tener dificultades al momento de la elección de uno y posterior redacción dentro del tiempo asignado. Por ello, se incluyó en el caso una serie de recomendaciones temáticas muy generales que motivasen la escritura de los estudiantes. Por último, una de las preocupaciones principales fue la extensión de los textos. Para evitar que los alumnos redactasen textos por debajo del mínimo exigido (200 palabras), se decidió explicitar la extensión a través de un rango de líneas (entre 40 y 45 líneas), cuya numeración se introdujo en el extremo izquierdo para facilitar a los alumnos el control de la extensión de sus textos.

1.3.3. Procedimiento de recolección de información

En la siguiente sección, se expondrán los pasos que se siguieron para recolectar la información y determinar el corpus de textos.

a. Aplicación de la prueba piloto

Durante los días 4 y 9 de marzo de 2013, se aplicó el instrumento de recolección de información a 200 alumnos de dos colegios particulares de Lima, del Cercado de Lima y del distrito de Los Olivos. Los estudiantes iniciaban el año escolar del cuarto y quinto año de la educación secundaria. La edad de los estudiantes se ubicó entre los 14 y 16 años. Las principales conclusiones de la aplicación de este piloto, luego de revisar las evaluaciones y entrevistar a los profesores que aplicaron la evaluación diagnóstica, fueron las siguientes:

1. Los alumnos redactaron sobre diversos temas: pasatiempos, crítica social, ecología, juegos de video, aficiones, deportes, crítica escolar y crítica política de coyuntura. Lo anterior aseguraba que la redacción del caso permitía la variedad temática y, por ende, la variedad en el vocabulario.
2. El tiempo de 60 minutos fue suficiente para que los alumnos redactaran el texto solicitado y así superaran el objetivo mínimo de escribir más de doscientas palabras. Solo un porcentaje bajo de alumnos no sobrepasó este límite mínimo de palabras (6%). Estos resultados significaron que la consigna era clara con la expectativa de la investigación.
3. La experiencia permitió establecer recomendaciones importantes para la capacitación del equipo docente que se encargaría de aplicar la evaluación oficial.
 - El profesor debía asegurarse de que los alumnos registraran todos los datos personales que se requerían en la evaluación diagnóstica.
 - El profesor podía motivar a los alumnos en la elección del tema a través de ejemplos generales para que puedan decidir con prontitud.

- El profesor podía dar recomendaciones acerca de la estructura del texto. Es decir, podía recordar a los alumnos que todo texto presentaba una introducción, un desarrollo y un cierre.
 - El profesor debía solicitar a los alumnos que redactaran sus textos con letra legible y proporcional al espacio asignado para la redacción.
 - El profesor debía inhibirse de responder preguntas relacionadas con la ortografía y el vocabulario.
 - Los profesores debían recordar a los alumnos que revisaran todos los aspectos de sus textos antes de entregarlos.
4. Las recomendaciones expuestas fueron útiles para establecer las recomendaciones generales presentes en la primera sección del cuadernillo de la evaluación diagnóstica (véase Anexo A) y para orientar el trabajo de los profesores en la capacitación sobre cómo aplicar el instrumento (véase Anexo B).

b. Presentación del proyecto y capacitación del equipo docente

Para la realización de esta investigación, se gestionó, varias semanas antes del inicio del año académico regular, la autorización para su aplicación con los responsables generales de los cursos de redacción de la universidad seleccionada. Luego de recibir la conformidad y aceptar la exigencia de confidencialidad, se explicó a los coordinadores del curso remedial de redacción, quienes ya habían sido informados y habían recibido la autorización de sus superiores inmediatos, los alcances de la investigación y las condiciones que se exigían para su óptimo desarrollo. Estas fueron aceptadas. Con esta aprobación, se llegó a los siguientes acuerdos: (1) se realizaría la presentación del proyecto y capacitación al equipo docente durante la primera reunión de profesores del ciclo, (2) la convocatoria a esta reunión estaría a cargo de los coordinadores del curso, como lo exige su institución, y (3) la presentación y capacitación serían responsabilidad del investigador del proyecto.

El lunes 11 de marzo, se presentó el proyecto de investigación al equipo docente del curso: 43 profesores que impartieron el curso en 93 secciones de 30 alumnos en promedio durante el ciclo 2013-1. Las secciones se distribuyeron en las tres sedes de la universidad. La capacitación se realizó durante una hora, de las dos que tiene la reunión de trabajo preparatorio que el equipo organiza una semana antes del inicio de cada ciclo académico. Esta reunión tuvo carácter obligatorio, por lo que la asistencia del equipo docente fue muy alta. Tomando en cuenta la experiencia de los profesores en la aplicación de evaluaciones diagnósticas, la capacitación se concentró en explicar los objetivos de la investigación, describir las características del instrumento, demostrar el procedimiento de aplicación,

detallar las recomendaciones para el profesor y para el alumno, y responder las dudas de los profesores.

c. Aplicación de la evaluación diagnóstica y organización de la muestra

La evaluación diagnóstica se aplicó durante la primera sesión de la primera semana de clases (del 18 al 23 de marzo). Tal como se había acordado, se incluyó en el cronograma de clase del curso y en el plan de clases que todo profesor debe cumplir. La aplicación se realizó en la totalidad de secciones sin ninguna dificultad relevante. Luego de que los profesores leyeron los textos de sus secciones para conocer el nivel de la escritura de sus estudiantes, con el compromiso de no intervenir en ellos, se recogió la totalidad de las evaluaciones. En las dos semanas siguientes, se clasificó la muestra de la forma que, a continuación, se expone:

1. Se separó la sección destinada a la redacción del texto de las demás secciones. De esta manera, el manejo del texto para su clasificación y corrección se facilitaba.
2. Se completaron los datos faltantes de los alumnos tomando en cuenta su información en la base de datos de la universidad.
3. Se clasificaron las evaluaciones según el número de veces que llevaban el curso: 1ra, 2da o 3ra vez. Se prescindió de los textos de los alumnos inscritos en este curso por segunda o tercera vez. Como se estableció en párrafos anteriores, estos alumnos ya tenían una instrucción formal sobre ortografía.
4. Se agruparon las pruebas de los alumnos que estuvieran en el rango de edad establecido en la investigación: estudiantes adolescentes hasta los 18 años. Se prescindió de los textos de los alumnos de 19 años a más.
5. Se separaron los textos que no pasaron las 200 palabras de manera evidente. Fueron textos de uno o dos párrafos, listado de oraciones o textos cuya letra abarcaba más de una línea.
6. Después de esta selección, un equipo de doce profesores voluntarios y comprometidos con el proyecto realizó el conteo de palabras durante tres semanas. Para ello, se siguió el siguiente criterio establecido en la Ortografía: “Desde el punto de vista gráfico, una palabra es toda sucesión de grafemas que aparece normalmente en la línea de escritura entre dos espacios en blanco” (RAE 2010, 220). Asimismo, se estableció que el conteo iniciaba desde el título del texto. De la misma manera, se acordó utilizar las barras paralelas (//) para señalar las primeras 100 palabras y las segundas 100 palabras respectivamente.
7. Luego del conteo de palabras de los profesores y de descartar los textos que no pasaron la marca mínima de palabras, se determinó que la muestra final a corregir estaba

conformada por 1638 textos de alumnos adolescentes de hasta 18 años que llevaban por primera vez el curso remedial de redacción.

d. Proceso de corrección de los textos

Este proceso tuvo dos etapas diferenciadas: una etapa de corrección grupal y una segunda etapa de corrección individual.

Corrección grupal

Durante los meses de abril y mayo de 2013, el grupo de doce profesores del curso realizó la primera corrección de la muestra. Luego de esta corrección, el equipo fue reunido para realizar una puesta en común sobre las dudas surgidas en ese proceso. Durante esa reunión, se llegaron a establecer criterios comunes sobre la base del repaso de las reglas ortográficas presentes en la Ortografía (2010), Diccionario panhispánico de dudas (2005) y el DRAE en línea. Luego de esta unificación de criterios, se realizó una segunda corrección. Para ello, se intercambiaron los grupos de textos asignados a cada profesor con el fin de que cada texto sea revisado por dos profesores distintos. En esta etapa, se solicitó realizar la clasificación de los datos según los siguientes criterios. Esta información se anotó en los márgenes de la evaluación:

1. Número de palabras mal escritas en las primeras 100 palabras
2. Número de palabras mal escritas en las segundas 100 palabras
3. Número de palabras mal escritas por error de acentuación
4. Número de palabras mal escritas por error de grafía
5. Número de palabras mal escritas por error de mayúsculas
6. Número de palabras mal escritas por unión o separación incorrecta de palabras
7. Número de palabras mal escritas por error mixto (se combinan los tipos de errores anteriores)

Se optó por esta clasificación sobre la base de los criterios utilizados por Mesanza (1990). Se consideró de suma importancia establecer un promedio de palabras con error ortográfico dentro de un rango. Por ello, se decidió constituir dos límites: las primeras 100 palabras y las segundas 100 palabras. De esta manera, se podía tomar en cuenta los resultados para estudios posteriores que el equipo docente decidiera realizar.

Por otro lado, se establecieron cinco categorías (acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta, y mixto) para clasificar las palabras mal escritas. Con esta tipificación, producto de la experiencia de la corrección de la muestra del piloto, se podría

establecer qué tipo de error era el más común en la redacción de los alumnos. Resulta importante resaltar que durante la corrección de la muestra del piloto se identificaron palabras escritas juntas en lugar de separadas (p. ej. *aveces en lugar de a veces) y palabras con más de un tipo de error (p. ej. *hasi en lugar de así). Ante ello, se consideró muy relevante registrar esta realidad.

Finalmente, se debe dejar claro que esta organización de los errores solo fue útil para tener una visión general de la cantidad de palabras con error ortográfico en la muestra. Es evidente que al clasificar los errores en la categoría Mixto no se podía contabilizar si en esa palabra había error de acentuación, grafía o mayúsculas. Incluso, al utilizar las categorías Grafía no se podía determinar cuántas grafías eran incorrectas (p. ej. *desición en lugar de decisión o *hallá en lugar de allá). Sin embargo, en las siguientes secciones, se explicará el procedimiento seguido para identificar qué errores ortográficos específicos fueron los más comunes en la muestra.

Corrección individual

Entre los meses de junio y noviembre de 2013, se realizó la corrección de la totalidad de la muestra de manera individual. Se tomó esta decisión para que el íntegro de la muestra fuera corregido por un solo criterio. De esta manera, se aplicaba un tercer control de calidad. Para asegurar lo anterior, solo se corrigió un determinado número de pruebas por día. Este número no excedió los 20 textos. Todos los datos de cada prueba establecidos por el equipo docente voluntario fueron corroborados o actualizados al final de cada corrección. Finalmente, la muestra estaba lista para realizar la sistematización de la data.

e. Proceso de sistematización de los errores ortográficos

En esta etapa final del proceso, se utilizaron los siguientes criterios para clasificar la información.

1. Criterios para registrar el número de palabras mal escritas dentro de los rangos establecidos en el estudio

Tabla 1: Tabla para contabilizar el número de palabras mal escritas

N.º	Cód.	Edad	Gén.	Col.	Facultad	De 1-100	De 101-200	Total
1	329	17	F	PU	ECO	14	11	25

N.º: Numeración general de la información

Cód.: Código del texto

Edad: Edad del alumno

Gén.: Género del alumno o alumna

Col.: Tipo de colegio de procedencia, público o privado

Facultad: Facultad del alumno

De 1-100: Cantidad de errores en las primeras 100 palabras

De 101-200: Cantidad de errores en las segundas 100 palabras

Total: Cantidad total de errores

2. Criterios para registrar el número de palabras mal escritas según el tipo de error

Tabla 2: Excel para clasificar los errores según tipos

Acentuación	Grafías	Mayúsculas	Separación	Mixto	Total
17	3	1	0	4	25

Acentuación: Número de palabras mal escritas solo con error de acentuación

Grafías: Número de palabras mal escritas solo con error de grafías

Mayúsculas: Número de palabras mal escritas solo con error de mayúsculas

Separación: Número de palabras mal escritas solo con error de separación o unión incorrecta de palabras

Mixto: Número de palabras mal escritas por combinación de errores anteriores (acentuación-grafía, acentuación-mayúscula, grafía-mayúscula, etc.)

Total: Cantidad total de errores

Las tablas 1 y 2 compartieron la misma información del autor de cada texto (código, edad, género, colegio y facultad).

3. Criterios para clasificar los errores ortográficos

Durante los meses de diciembre de 2013 y marzo 2014, se trasladaron todas las palabras con error ortográfico de la muestra. Este proceso, con el fin de minimizar los errores al momento de ingresar los datos, se hizo de forma gradual. Solo se ingresó un número específico de pruebas por día (máximo 20 pruebas).

Antes del ingreso de los datos, se decidió prescindir de las palabras cuya escritura había sido errónea por uso incorrecto de mayúsculas. La decisión se sustenta en dos razones. En primer lugar, las mayúsculas exigidas por puntuación volvían incorrectas a las palabras que en otro contexto se considerarían correctas. Por ejemplo, el pronombre

personal “él” se consideraría erróneo si no se redactara con mayúsculas al inicio de la oración. No obstante, la palabra cumple con la regla ortográfica de acentuación correspondiente y el uso de grafías registrado en el DRAE, condiciones que son indispensables para considerar correcta su escritura. Solo el contexto oracional, principio de enunciado, vuelve erróneo la palabra, y no la palabra por sí misma. En segundo lugar, los errores de mayúsculas significaron un reto para la corrección en todas sus etapas, porque está determinada por la caligrafía de los alumnos, la cual fue muy irregular. Determinar a ciencia cierta si el alumno usó mayúsculas o minúsculas fue muy difícil. Para llegar a establecer este uso, se comparó la caligrafía de la palabra afectada a lo largo de la prueba, el contexto de aparición de la posible mayúscula (p. ej. al inicio de oración, en el título, después de un signo de puntuación, etc.) y la categoría gramatical de la palabra en sí misma (p. ej. nombre propio). Dado el contexto anterior, se decidió tomar en cuenta lo apuntado por Camps (2006), quien recurre a la tipología del error del grupo CNRS-HESO, para descartar estos errores por las características del trazo en la escritura. En ambos escenarios, sea por el contexto de aparición o por la influencia de la caligrafía, se pudo haber ingresado palabras al inventario cacográfico que realmente no presentaban error en su ortografía esencial. Por ello, se descartó incluirlas. Sin embargo, en las palabras que habían sido clasificadas bajo el tipo de Mixto (más de un tipo de error), se tuvo cuidado de solo extraer los errores que no fueran mayúsculas. Finalmente, se considera que para un análisis más preciso de este tipo de error es necesario reducir al máximo la ambigüedad derivada de la caligrafía, por lo que el uso de un soporte para la escritura que no sea el lápiz y el papel facilitaría el objetivo. En ese sentido, se recomienda el uso de un procesador de textos. Lo anterior significa que la evaluación de los errores de mayúsculas debería realizarse de manera independiente o, en su defecto, delimitarse solo a ciertos de casos de uso como en nombres propios o condicionada por la puntuación como en los estudios de la UMC (2003, 2006).

Un segundo punto que se consideró antes del ingreso de datos fue la presencia de más de un error ortográfico en una palabra. En este punto, se cree conveniente precisar qué se entiende en esta investigación por palabra mal escrita y qué por error ortográfico. En el primer caso, la palabra mal escrita es aquella que presenta en su escritura al menos una clase de error ortográfico. Por ejemplo, en *impetu hay un error (ausencia de tilde en palabra esdrújula) y en *havia se presentan dos errores (v por b y ausencia de tilde en hiato). En ambos casos, la palabra se considera que está mal escrita. Solo hay una. Esta consideración fue muy importante para establecer un promedio de palabras mal escritas dentro de un rango específico (100 palabras), independientemente de cuántos errores se

habían cometido en su escritura. Esta decisión se tomó para cumplir el primer objetivo específico de esta investigación. En cambio, directamente relacionado con los dos objetivos generales de este estudio, los errores ortográficos encontrados se clasificaron en acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta de palabras, y mixto (combinación de errores). Esta clasificación fue útil para la construcción del inventario cacográfico y la identificación de las reglas rentables. Teniendo claro lo anterior, cuando se registraron los errores ortográficos, se consideró cuántos se habían presentado en cada palabra para su identificación, clasificación e inclusión individual en el inventario. Por ejemplo, si la palabra era *profecion, el registro debía visibilizar que el alumno cometió dos errores: uno de grafía (c por s) y otro de acentuación (aguda). De esta manera, se podía saber qué palabras se escribían sin ortografía con más frecuencia (inventario cacográfico) y qué reglas no se estaban aplicando (reglas rentables).

Teniendo en cuenta lo anterior, se describe el cuadro que se utilizó para el registro de los errores ortográficos. Cada una de las categorías establecidas a su vez presentó subcriterios importantes para los resultados finales. Ambos puntos se presentan a continuación:

Tabla 3: Criterios para clasificar los errores ortográficos

N.º	Cód.	Fac.	Categoría	Omisión/ Adición	Palabra error	Palabra correcta	Regla (Etiqueta)	Detalles
1	127	Arq.	Acentuación	adición	vió	vio	monosílabo	No aplica

Criterios generales

1. **N.º:** Numeración general de la información
2. **Cód.:** Código del texto
3. **Fac.:** Facultad del alumno

Tanto el código del texto como la facultad fueron repetidos para dialogar con la información registrada en la tabla 1 y 2. De esta manera, se podía identificar rápidamente la data existente del texto y corroborarla en caso de dudas.

Criterios específicos

4. **Categoría:** Se estableció clasificar los errores ortográficos en cuatro grandes categorías: acentuación, grafías, separación (separación o unión incorrecta de palabras) y unidad léxica.

5. **Omisión/Adición:** Este criterio solo se aplicó a los errores de Acentuación. Con este, se deseaba establecer si era más frecuente la ausencia de tildes (omisión) o la adición incorrecta de este signo gráfico, tal como lo registra el estudio de Mesanza (1990).
6. **Palabra error:** En esta sección, se trasladaron las palabras con error ortográfico por los alumnos (cacografías).
7. **Palabra correcta:** En esta sección, se consignó la palabra con correcta escritura. Este fue el centro de la tabla, puesto que estableciendo esta categoría se pudo determinar qué palabras resultaron tener una alta frecuencia de escritura errónea (inventario cacográfico), independientemente de la clase de error.
8. **Regla (Etiqueta):** Se establecieron las siguientes reglas etiquetas generales.
- **Para acentuación:** aguda, grave, esdrújula, hiato, diacrítica, monosílabo, adverbio, diéresis
 - **Para grafías:** a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, adición (se agregan incorrectamente más de una grafía) y omisión (se omiten incorrectamente más de una grafía)
 - **Para separación:** Solo se repitió la etiqueta separación. Por lo general, fueron palabras bien escritas de forma independiente, pero unidas o separadas de forma incorrecta.
 - **Para unidad léxica:** Siguiendo la clasificación de la RAE (2010), se consignó en este campo a *porque, porqué, por qué, por que, sino, si no*.
9. **Detalles:** Solo se aplicó en casos específicos donde era necesario un segundo criterio para desambiguar y así tener información detallada del error. Los casos contemplados fueron los siguientes:
- **Demostrativos este, esta, aquellos (a) (s):** Se establecieron dos etiquetas (adjetivo y pronombre) para saber si los errores aparecían en función adjetiva o como pronombre a pesar de la actualización de la regla.
 - **Diacríticos si/sí y se/sé/sé:** Se establecieron etiquetas según la categoría gramatical (pronombre, adverbio, pronombre, verbo ser, verbo saber respectivamente) para saber en qué uso se cometían más errores.
 - **O entre números y letras:** Se estableció la etiqueta número para saber en qué contexto (entre letras o entre números) se seguía cometiendo el error a pesar de la actualización de la regla.
 - **Interrogativos y exclamativos (qué, cómo, dónde, cuándo, etc.):** Se estableció la etiqueta directa o indirecta para saber en qué contexto de pregunta o exclamación se cometía el error.

- **Contracción:** Sirvió para clasificar a las contracciones registradas en la categoría Separación.

Finalmente, todos los datos fueron registrados manualmente en el procesador de datos Excel. Luego, con una serie de filtros configurados en el programa, se determinaron las principales cacografías (inventario cacográfico). De este universo, se llegó a establecer las reglas ortográficas más rentables. Los resultados de este proceso se expondrán en el siguiente capítulo.

2. Resultados y discusión

La presente investigación se ha planteado como objetivos determinar los errores ortográficos más frecuentes (inventario cacográfico) de los estudiantes de nuevo ingreso de un curso remedial de redacción en una universidad privada de Lima y establecer las reglas ortográficas más rentables, en cuanto al nivel de frecuencia, detrás de estos errores ortográficos más significativos. Para ello, los resultados se organizaron en tres secciones. En la primera, se exponen los resultados generales en cuanto al número de palabras con error ortográfico y según la clasificación planteada en los objetivos específicos. En la segunda, se expondrán las palabras que generan la mayor cantidad de errores que integran el inventario cacográfico en sí mismo. En la tercera, se determinarán las reglas ortográficas más rentables a partir de los resultados obtenidos.

2.1. Resultados generales de la muestra

En esta sección, se detallan los resultados de la muestra en cuanto al promedio de palabras mal escritas o con error ortográfico. En primera instancia, se expondrán los resultados generales. Luego, se mostrarán los promedios teniendo en cuenta los tipos de error establecidos: acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta de palabras, y palabras con más de un tipo de error. Por último, se expondrán estos últimos resultados en función a las características de los estudiantes: facultad elegida, la edad, el género y el tipo colegio de procedencia (público o privado).

2.1.1. Resultados generales en cuanto al promedio de palabras con error ortográfico

a. Datos generales de la muestra

Tabla 4: Datos generales de la muestra

Datos generales	Resultados
Número de textos de la muestra	1638 textos
Número de palabras revisadas en cada texto	200 palabras
Total de palabras revisadas	327 600 palabras
Total de palabras con error	19 677 palabras
Porcentaje de palabras correctas	94%
Porcentaje de palabras con error	6%

De los datos generales, se destaca el porcentaje de palabras con error ortográfico (6%). Esta cifra podría contribuir a discutir qué se puede entender por buena o mala ortografía. Sin embargo, será más significativa esta discusión si se cuenta con estudios similares realizados en la misma institución, de tal manera que emerjan las coincidencias y diferencias.

b. Resultados por cada ciento de palabras

Tabla 5: Número de palabras con error ortográfico según cada ciento

N.º	Número de palabras con error ortográfico	N.º
1	Primeras 100 palabras	10032
2	Segundas 100 palabras	9645
	Total	19677

Gráfico 5: Número de palabras con error ortográfico según cada ciento

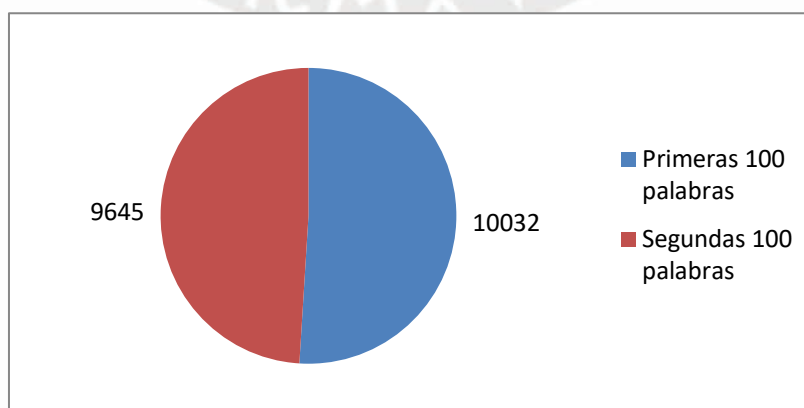
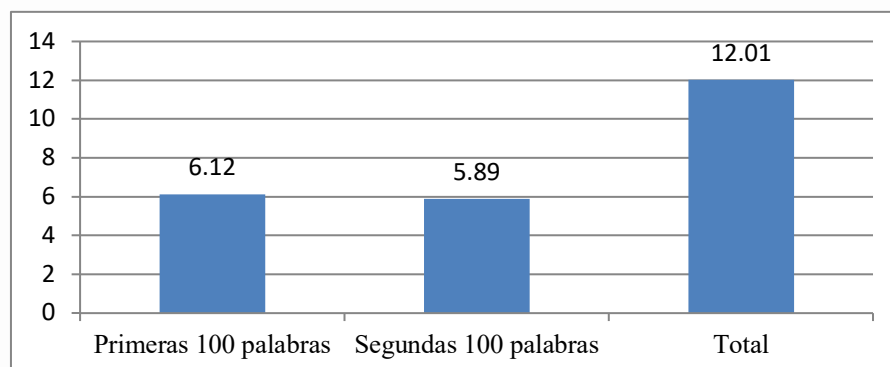


Tabla 6: Promedio de errores (primeras 100 y segundas 100 palabras)

N.º	Promedio de errores	%
1	Primeras 100 palabras	6.12
2	Segundas 100 palabras	5.89
	Total	12.01

Gráfico 6: Promedio de errores (primeras 100 y segundas 100 palabras)



Se observa, en primer lugar, que los alumnos cometieron más errores en las primeras cien palabras. La diferencia es de 0.23. Una posible razón de esta diferencia mínima sería el manejo erróneo de las mayúsculas en los títulos. Fue común encontrar errores de este tipo en esta sección del texto. Los alumnos utilizaban mayúsculas en las palabras del título con la intención de destacar su importancia, y no por una regla ortográfica específica.

En segundo lugar, se resalta que los alumnos en promedio escriben 6 palabras con error ortográfico cada cien palabras. Esta cifra resulta muy útil para valorar la buena o mala ortografía de esta población específica. Aunque no son comparables, ya que no son estudios homologables, los informes de la UMC (2004), los datos presentes en el SERCE (LLECE-SERCE-ICFES, 2010) y el inventario Mesanza (1990) establecen que los alumnos cometen hasta 10 errores ortográficos cada 100 palabras. Sin embargo, un punto que debe ser discutido ya al interior de los equipos docentes es establecer qué cantidad de errores debe cometer un alumno para clasificarlo con mala ortografía. Una visión cuantitativa del tema puede llevarnos a la conclusión de que escribir en promedio 12 errores cada 200 palabras no es grave, más si se escribe sin errores casi el 90% del texto. No obstante, ya desde lo cualitativo, un texto presentado con corrección no debería presentar ninguna imperfección ortográfica. Un error por sí solo puede volver ambiguo el mensaje del texto o puede interrumpir su comprensión.

c. Promedios por rangos de errores

Se expone la siguiente información teniendo en cuenta que en promedio el estudiante redacta 12 palabras con error ortográfico en un universo de 200 palabras.

Tabla 6: Distribución de la población en relación al promedio de errores de la muestra general

N.º	Número de errores	N.º de alumnos
1	De 0 a 12 palabras (Por debajo del promedio)	935
2	De 13 a más palabras (Por arriba del promedio)	703
Total		1638

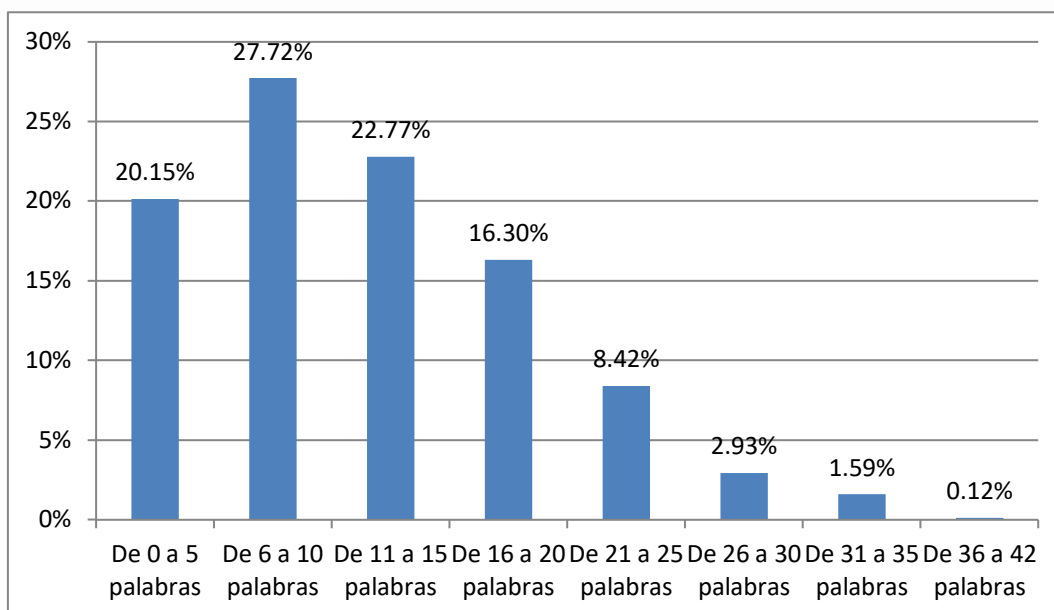
Gráfico 6: Porcentaje de la población en relación al promedio de errores de la muestra general



Tabla 7: Distribución de la población según la cantidad de palabras mal escritas

N.º	Número de palabras	N.º de alumnos
1	De 0 a 5 palabras	330
2	De 6 a 10 palabras	454
3	De 11 a 15 palabras	373
4	De 16 a 20 palabras	267
5	De 21 a 25 palabras	138
6	De 26 a 30 palabras	48
7	De 31 a 35 palabras	26
8	De 36 a 42 palabras	2
Total		1638

Gráfico 7: Porcentaje de la población según la cantidad de palabras mal escritas



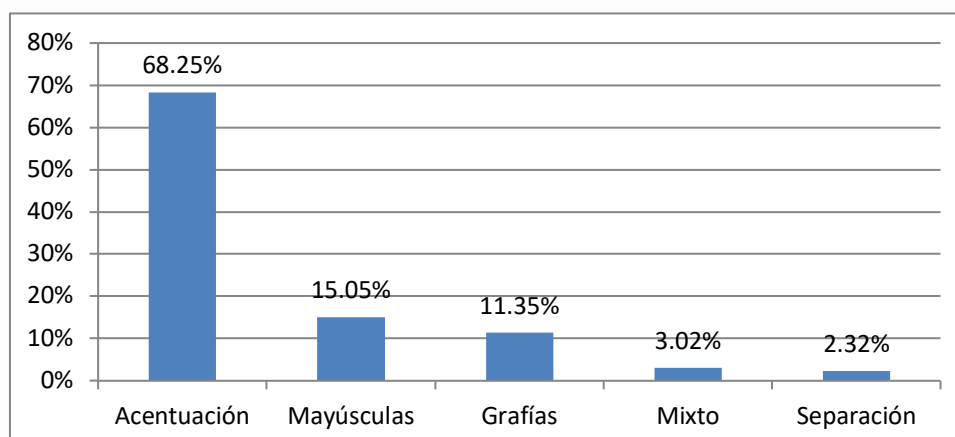
Son varios los puntos que pueden resaltarse de los datos proporcionados en estos últimos tablas y gráficos. Si se tiene en cuenta que el promedio de errores al que llegó este estudio es 12 palabras con error ortográfico en 200 palabras, la muestra arroja que el 57.08% de alumnos se encuentra por debajo del promedio. Asimismo, el 42.92% de estudiantes superaría este número, población con la que se debería trabajar más intensamente. Sin embargo, a partir de un análisis más detallado (ver tabla 7 y gráfico 7), se puede describir mejor la competencia ortográfica cuantitativa de la población. Por un lado, la población que se encuentra alrededor del promedio de 12 palabras, sea por debajo de él o superado ligeramente, asciende a 70.64% (hasta 15 palabras). Por otro lado, existe un 16.30% de población que supera el promedio, pero este número no llega a ser el doble del promedio (hasta 20 palabras). Sin embargo, la población crítica, aquella que está muy cerca de doblar el promedio de errores (8.42%) o lo supera (4.64%), es reducida. Son aquellos que van desde las 21 palabras hasta las 42. Ellos son el 13.06% de la población. Se podría considerar que es con este porcentaje de alumnos con quienes se debería realizar un trabajo más intenso. Finalmente, aunque no se registra en la tabla, solo el 2.31% de la población no cometió errores ortográficos.

2.1.2. Resultados generales por tipo de error

Tabla 8: Número de palabras con error ortográfico según el tipo de error

N.º	Resultados generales	Acentuación	Mayúsculas	Grafías	Mixto	Separación
1	Número de palabras	13430	2962	2234	595	456

Gráfico 8: Porcentaje de palabras con error ortográfico según el tipo de error



Los resultados generales según el tipo de error son similares con los estudios nacionales e internacionales citados en esta investigación. En los tres inventarios de Mesanza (2011), el inventario de Murillo (2006), el realizado por Pérez (2009), los estudios de la UMC (2004, 2006) y el informe SERCE (LLECE-SERCE-ICFES, 2010), se determina que es la acentuación el tipo de error ortográfico más frecuente (68.25%) en relación con otros tipos de error, por ejemplo el de las grafías o el de las mayúsculas. Un segundo punto que es relevante destacar es la mayor cantidad de errores por uso incorrecto de mayúsculas (15.05%) frente al uso incorrecto de grafías (11.35%). En este punto, y muy aparte del dominio de las reglas para las mayúsculas por parte de los alumnos, podrían concurrir tres factores para que el porcentaje de errores de este tipo sea más elevado que el de las grafías: la caligrafía irregular de los alumnos, las mayúsculas usadas erróneamente por aparecer en el título del texto y el uso muy subjetivo de las mayúsculas de relevancia a lo largo de la producción. Este último punto ya lo advierte la Academia en su última Ortografía (RAE, 2010:514). Finalmente, los porcentajes de errores por palabras con más de un tipo de error (3.02%) y separación o unión incorrecta de palabras (2.32%) son bajos en comparación a los demás tipos.

2.1.3. Resultados generales según las características de la población

En este apartado, se expondrán los resultados teniendo en cuenta las características específicas de la población: facultad a la que ingresó el estudiante, edad, género y colegio de procedencia.

Primero se presentarán los datos según el número de palabras con error ortográfico; luego, los datos según el tipo de error (acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta de palabras y palabras con más de un tipo de error). Se debe recordar que los siguientes datos solo tiene un valor descriptivo.

a. Resultados según el número de palabras con error ortográfico

Tabla 9: Número de palabras con error ortográfico según la facultad

N.º	Facultad	Número de textos	Número total de palabras	Número de palabras con error en las primeras 100 palabras	Número de palabras con error en las segundas 100 palabras	Total
1	Negocios	530	106000	3313	3182	6495
2	Ingeniería	390	78000	2494	2356	4850
3	Comunicaciones	185	37000	1072	1023	2095
4	Diseño	127	25400	758	760	1518
5	Arquitectura	122	24400	732	690	1422
6	Artes	74	14800	452	450	902
7	Ciencias Humanas	64	12800	329	331	660
8	Derecho	48	9600	281	257	538
9	Economía	35	7000	220	227	447
10	Salud	33	6600	196	185	381
11	Turismo	30	6000	185	184	369
Totales		1638	327600	10032	9645	19677

Gráfico 9: Promedio de palabras con error ortográfico según la facultad

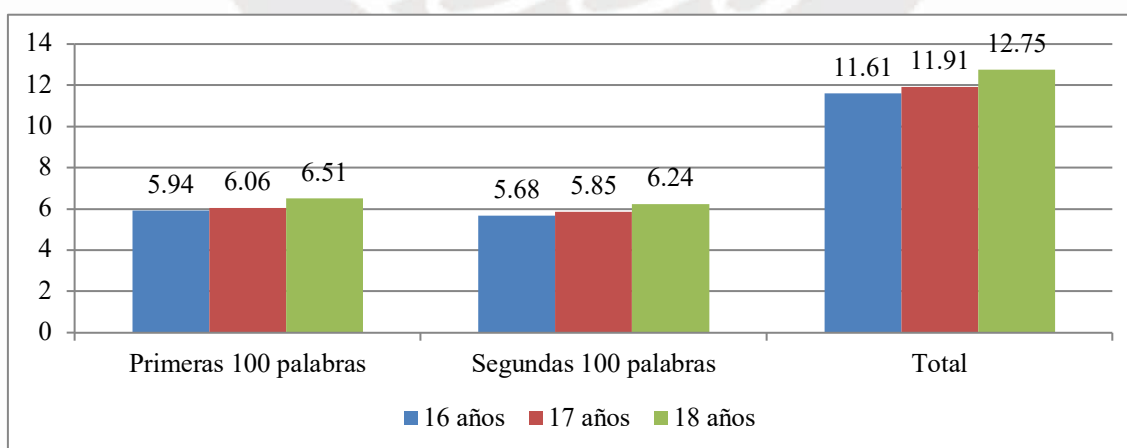


En casi todas las facultades, se escriben más cantidad de palabras con error ortográfico en las primeras cien palabras que en la segunda cien. Solo en las facultades de Economía, Diseño y Ciencias Humanas, no ocurre lo anterior, aunque la diferencia a favor de las primeras cien es mínima (0.01 y 0.02 respectivamente). Se pueden establecer tres grupos por promedio: los que en promedio tienen 7 palabras con error cada cien palabras (Economía), los que en promedio tienen 6 palabras con error cada cien palabras (Ingeniería, Negocios y Artes) y los que en promedio tienen 5 (Diseño, Arquitectura, Comunicaciones, Derecho, Turismo, Salud y Ciencias Humanas). Finalmente, el promedio de errores cada cien palabras oscilan entre 5 y 7 palabras, o entre 10 y 14 errores en resultados totales.

Tabla 10: Número de palabras con error ortográfico según la edad del alumno

N.º	Edad del alumno	Número de textos	Número total de palabras	Número de palabras con error en las primeras 100 palabras	Número de palabras con error en las segundas 100 palabras	Total
1	16 años	453	90600	2690	2571	5261
2	17 años	829	165800	5024	4853	9877
3	18 años	356	71200	2318	2221	4539
Totales		1638	327600	10032	9645	19677

Gráfico 10: Promedio de palabras con error ortográfico según la edad del alumno



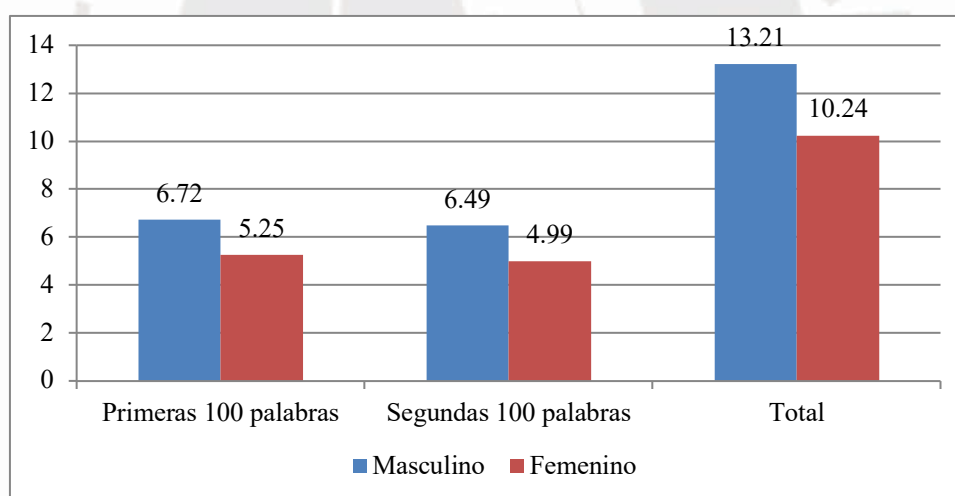
Considerando las edades, en los tres casos, es superior el promedio de palabras con error ortográfico en las primeras cien palabras que en las segundas cien. Los alumnos que mostraron

el promedio de palabras con error más bajo cada cien palabras fueron los que tenían 16 años. Luego, se ubican los estudiantes de 17 años. Finalmente, se encontraron los adolescentes de 18 años. La diferencia entre los primeros y segundos, en resultados totales, es de 0.30. La diferencia entre los segundos y terceros es de 0.84. En cambio, la diferencia entre el primero y el tercero fue de 1.14.

Tabla 11: Número de palabras con error ortográfico según el género

N.º	Género	Número de textos	Número total de palabras	Número de palabras con error en las primeras 100 palabras	Número de palabras con error en las segundas 100 palabras	Total
1	Masculino	977	195400	6561	6345	12906
2	Femenino	661	132200	3471	3300	6771
Totales		1638	327600	10032	9645	19677

Gráfico 11: Promedio de palabras con error ortográfico según el género



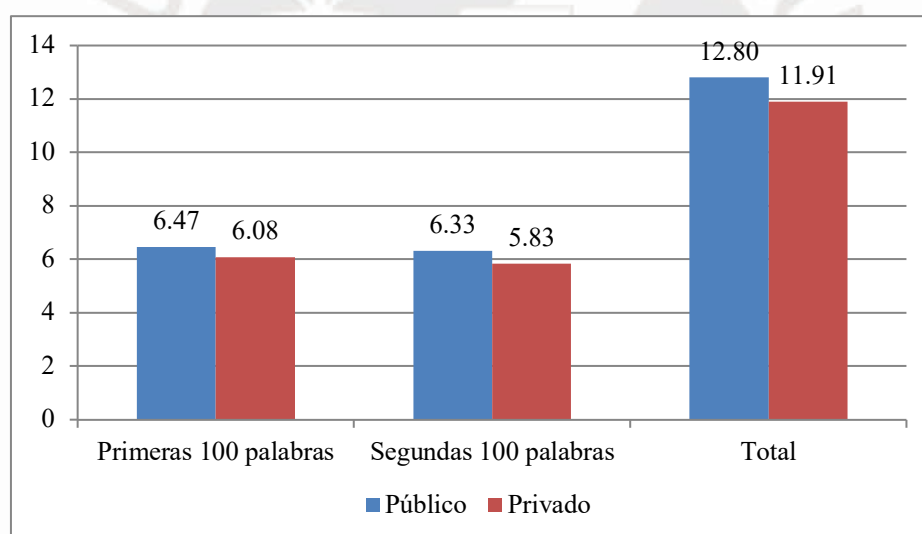
Considerando el género de los alumnos, tanto en los textos de las mujeres como en los textos de los hombres es superior el promedio de palabras con error ortográfico en las primeras cien palabras que en las segundas cien. Asimismo, las mujeres presentan un promedio más bajo de palabras cada cien palabras en relación a los hombres. Mientras que las mujeres se ubican en un promedio de 5 palabras cada ciento, los hombres tienen un promedio de 6 palabras con error ortográfico. En los resultados generales, la diferencia asciende a 2.97. En este punto, el estudio de Portilla Durand (2003) puede ayudar a explicar por qué existe un mejor desempeño en las mujeres, específicamente en el campo de la acentuación. En esencia, la investigadora considera,

en sus conclusiones, que esta diferencia a favor respondería a un condición sociocultural que genera que las estudiantes mujeres cumplan con más cuidado las normas, se apliquen más en sus estudios y, por ello, tengan más tiempo para estudiar, debido a tener menos libertad que los hombres.

Tabla 12: Número de palabras con error ortográfico según colegio de procedencia

N.º	Tipo de colegio	Número de textos	Número total de palabras	Número de palabras con error en las primeras 100 palabras	Número de palabras con error en las segundas 100 palabras	Total
1	Público	188	37600	1216	1190	2406
2	Privado	1450	290000	8816	8455	17271
Totales		1638	327600	10032	9645	19677

Gráfico 12: Promedio de palabras con error ortográfico según el colegio de procedencia



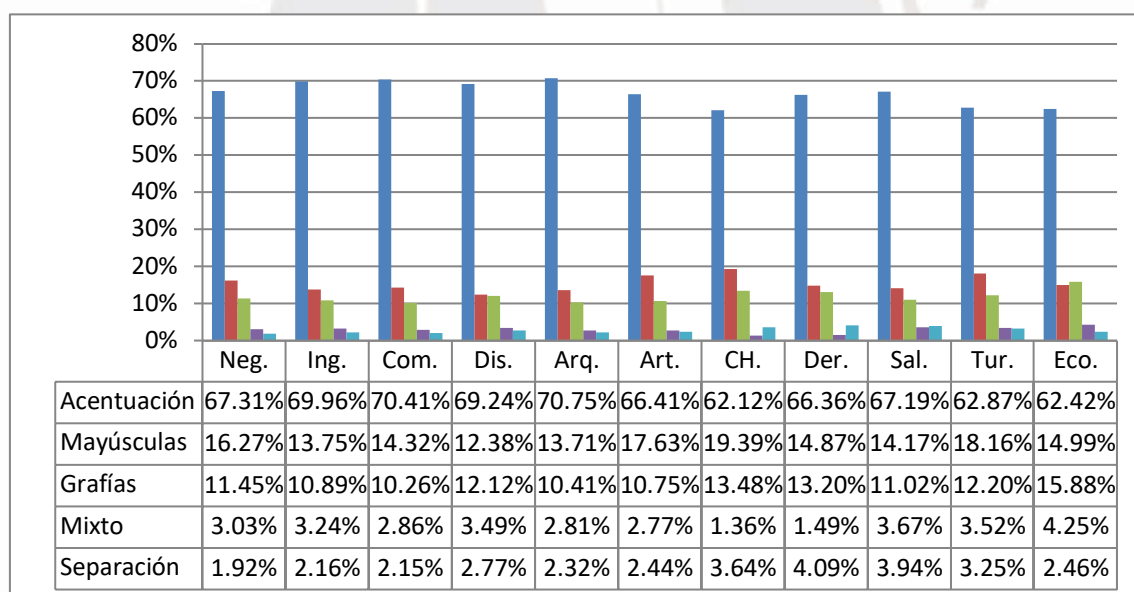
Considerando el tipo de colegio de procedencia, instituciones públicas y privadas, los textos en ambos grupos presentan mayor promedio de palabras con error ortográfico en las primeras cien palabras que en las segundas. Además, los textos de los estudiantes que egresaron de un colegio público presentan un promedio más elevado de palabras con error ortográfico que los textos de los alumnos de colegio privados, aunque, en líneas generales, el promedio sea 6 palabras. La diferencia en las primeras 100 palabras es 0.39 y en la segundas cien, 0.25. En los resultados generales, la diferencia de resultados es de 0.89.

b. Resultados según el tipo de error

Tabla 13: Resultados por tipo de error según facultad

N.º	Facultad	Número de textos	Acentuación	Mayúscula	Grafías	Mixto	Separación
1	Negocios	530	4372	1057	744	197	125
2	Ingeniería	390	3393	667	528	157	105
3	Comunic.	185	1475	300	215	60	45
4	Diseño	127	1051	188	184	53	42
5	Arquitectura	122	1006	195	148	40	33
6	Artes	74	599	159	97	25	22
7	CC.HH.	64	410	128	89	9	24
8	Derecho	48	357	80	71	8	22
9	Economía	35	279	67	71	19	11
10	Salud	33	256	54	42	14	15
11	Turismo	30	232	67	45	13	12
Total		1638	13430	2962	2234	595	456

Gráfico 13: Porcentajes por tipo de error según facultad



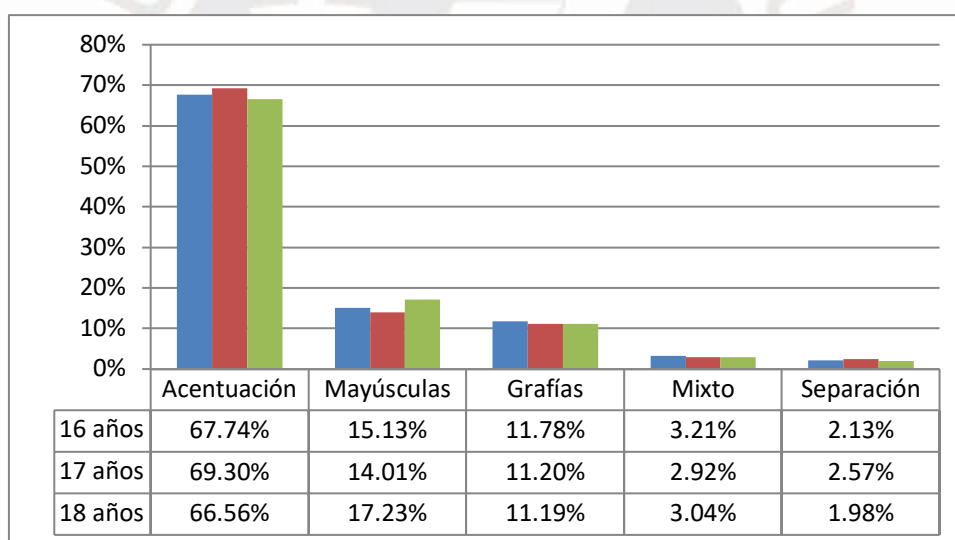
En primer lugar, los resultados muestran que es la acentuación el tipo de error más frecuente en todas las facultades. Los resultados oscilan desde el 62% hasta casi el 71%. En segundo lugar, cuando se comparan los resultados en las grafías y en las mayúsculas, se puede establecer que en todas las facultades el segundo tipo de error es superior al primero, excepto en la facultad de Economía. Las palabras con error de grafías fluctúan desde el 10% hasta casi el 16%. En cambio, las palabras con uso incorrecto de mayúsculas o minúsculas tienen como porcentaje

más bajo el 12.38% y el más alto el 19.39%. Finalmente, cuando se contrasta la separación o unión incorrecta con las palabras que tienen más de un tipo de error (Mixto), se puede afirmar que es más frecuente este último tipo. Solo en las facultades de Ciencias Humanas, Derecho y Salud, la separación o unión incorrecta es superior.

Tabla 14: Resultados por tipo de error según edad

N.º	Edad	Número de textos	Acentuación	Mayúsculas	Grafías	Mixto	Separación
1	16 años	453	3564	796	620	169	112
2	17 años	829	6845	1384	1106	288	254
3	18 años	356	3021	782	508	138	90
Total		1638	13430	2962	2234	595	456

Gráfico 14: Porcentajes por tipo de error según edad

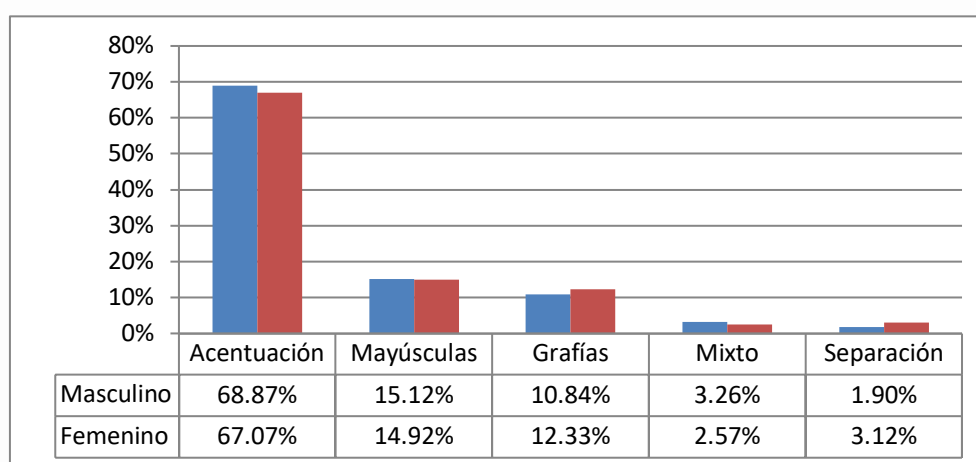


Los resultados según la edad de los alumnos que redactaron los textos conservan la tendencia de los resultados generales. La acentuación es el tipo de error más frecuente. Las mayúsculas son el segundo tipo de error por encima de las grafías. Por último, es más frecuente encontrar palabras con más de un tipo de error que encontrar errores por separación o unión incorrecta de palabras.

Tabla 15: Resultados por tipo de error según género

N.º	Género	Número de textos	Acentuación	Mayúsculas	Grafías	Mixto	Separación
1	Masculino	977	8889	1952	1399	421	245
2	Femenino	661	4541	1010	835	174	211
Total		1638	13430	2962	2234	595	456

Gráfico 15: Porcentajes por tipo de error según género

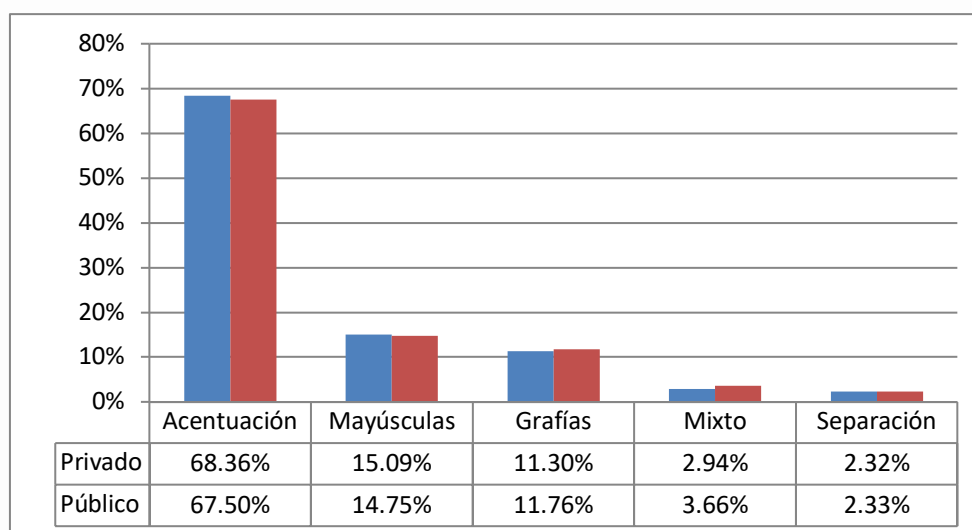


Los resultados según el género siguen parcialmente la lógica de los resultados generales. Si bien sus resultados confirman que la acentuación, las mayúsculas y las grafías son los tres tipos de error más frecuentes respectivamente, no lo son así en los otros dos tipos. Solo en el caso de las mujeres, es ligeramente más alto el porcentaje de errores por separación o unión incorrecta de palabras (3.12%) que las palabras con más de un tipo de error (2.57%). En cambio, los hombres sí coinciden con la tendencia general.

Tabla 16: Resultados por tipo de error según colegio de procedencia

N.º	Tipo de colegio	Número de textos	Acentuación	Mayúsculas	Grafías	Mixto	Separación
1	Privado	1450	11806	2607	1951	507	400
2	Público	188	1624	355	283	88	56
Total		1638	13430	2962	2234	595	456

Gráfico 16: Porcentajes por tipo de error según colegio de procedencia



Los resultados según el colegio de procedencia de los alumnos que redactaron los textos siguen la tendencia de los resultados generales. La acentuación es el tipo de error más frecuente. Se cometen más errores de mayúsculas que en las grafías. Por último, es más frecuente encontrar palabras con más de un tipo de error que encontrar errores por separación o unión incorrecta de palabras.

2.2. Inventario cacográfico de los estudiantes universitarios

Los resultados de esta sección dan cumplimiento al primer objetivo de esta investigación: delimitar el corpus de palabras con mayor dificultad en la escritura de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. En primera instancia, se expondrán los resultados generales. Es decir, se definirán los porcentajes de errores de acentuación, grafías, unidad léxica y separación o unión incorrecta de vocablos que se obtuvieron en la muestra, cifras relacionadas a estos resultados. En la siguiente sección, se expondrán las cien cacografías más importantes jerarquizadas según su frecuencia. Finalmente, se organizarán y analizarán las cacografías según las categorías gramaticales.

2.2.1. Resultados generales

Para este inventario cacográfico, se establecieron solo cuatro categorías para agrupar las palabras con errores ortográficos. En la primera, se seleccionaron todas las palabras que tuvieran errores de acentuación: las reglas generales de acentuación (monosílabos, agudas, graves, esdrújulas), la tilde diacrítica, el hiato acentual, la acentuación especial en adverbio terminados en sufijo –mente y la diéresis. En la segunda, se consideraron todas las palabras que

se escribieron de forma incorrecta por uso inadecuado de grafías. En la tercera, se agruparon las palabras que se escribieron separadas o unidas de forma incorrecta (*a cerca/acerca, *sobre peso/sobrepeso, *de el/del, *talvez/tal vez, *derrepente/de repente, *aveces/a veces, *amenudo/a menudo). Finalmente, siguiendo la clasificación de la Ortografía (RAE, 2010), bajo el rótulo “secuencias especialmente problemáticas”, se consideraron los errores en las secuencias *sino/si no* y *por qué/porqué/porque/por que*.

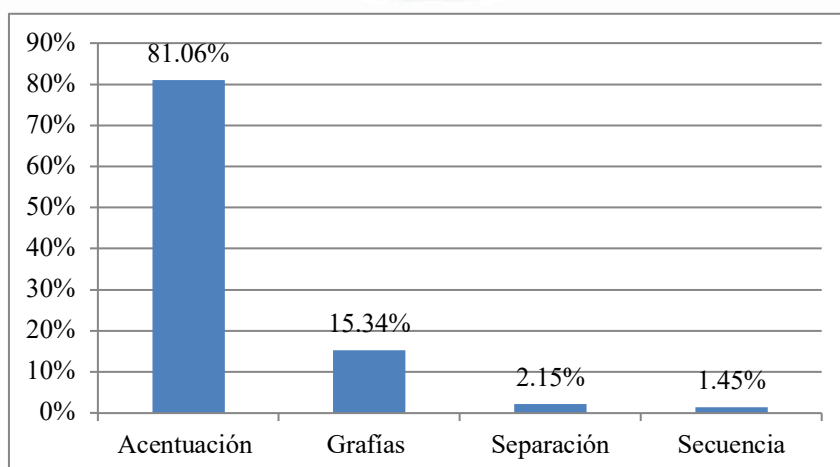
Es importante recordar algunos procedimientos para determinar las cuatro categorías anteriores y así llegar a los resultados finales. Principalmente, basados en los inventarios de Mesanza (1990) y Murillo (2006), se descartó el análisis de las palabras con error de mayúsculas. La complejidad de este tipo de error exigiría un estudio particular. Por otro lado, el análisis de cada palabra y su registro consideró que estas tuvieran más de una categoría de error. Por ejemplo, en la cacografía *difisil se pueden registrar dos errores diferentes: el uso de la s en lugar de la c y ausencia de tilde en palabra esdrújula. Para efectos de nuestro análisis, cada error fue registrado.

Teniendo en cuenta las precisiones anteriores, los resultados generales son los siguientes:

Tabla 17: Resultados generales: número de cacografías según reglas ortográficas

N.º	Categoría	Cantidad
1	Acentuación	13864
2	Grafías	2624
3	Separación	368
4	Secuencias problemáticas	248
Total		17104

Gráfico 17: Resultados generales: porcentaje según reglas ortográficas



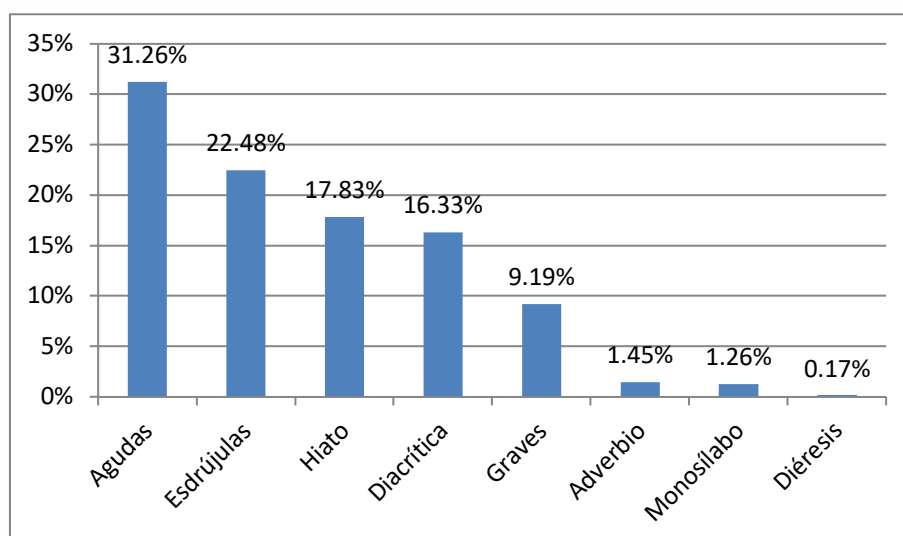
En los resultados finales, luego de excluir las mayúsculas y analizar cada error presente en la categoría *mixto*, la cual agrupó las palabras con más de una clase de error, se concluye que sigue siendo la acentuación el error ortográfico más frecuente al momento de escribir las palabras. Su porcentaje sube a 81.06% (sube alrededor de 10% si se omiten las mayúsculas). De este universo de errores de acentuación, se determinó que el 89.51% se debió a la omisión de la tilde. Es decir, 9 de cada 10 palabras se escribieron incorrectamente porque el estudiante no colocó la tilde en la palabra. En cambio, solo el 10.49% acentuó gráficamente de forma incorrecta, ya sea por agregar la tilde en la vocal equivocada o colocar el acento gráfico en la sílaba tónica sin que lo exija la palabra. En segundo lugar, se ubicaron los errores de grafías (15.34%). Siguiendo la clasificación de cacografías de Martínez de Souza, citado por Mesanza (1990), fueron registrados, en este subgrupo, mayoritariamente, los errores por sustitución de letras (por ejemplo, s por c) y errores por omisión de una grafía (por ejemplo, la omisión de h); sin embargo, también se observaron errores por omisión (*trabando por trabajando) o adición (*abstentos por atentos) de más de una grafía en una palabra, aunque no fueron sistemáticos ni estadísticamente significativos. En tercer término, se ubicó el error por separación o unión incorrecta de palabras (2.15%). La gran mayoría de errores en este conjunto son equivocaciones en palabras comunes (p ej. a veces, tal vez o a través). El resto de errores, así como en las grafías, no fueron sistemáticos ni frecuentes. Finalmente, en la última categoría, secuencias especialmente problemáticas fueron mayoritarios los errores en *porque/por qué/porqué* sobre todo en las dos primeras formas.

Siendo la acentuación la categoría de error en la que más equivocaciones han incurrido los estudiantes, es importante describir con más detalle este tipo de error.

Tabla 18: Número de cacografías según las diferentes reglas de acentuación

N.º	Regla de acentuación	Número de cacografías
1	Aguda	4334
2	Esdrújula	3117
3	Hiato	2473
4	Diacrítica	2264
5	Grave	1275
6	Adverbio con sufijo –mente	202
7	Monosílabo	175
8	Diéresis	24
Total		13864

Gráfico 18: Porcentaje de cacografías según las diferentes reglas de acentuación



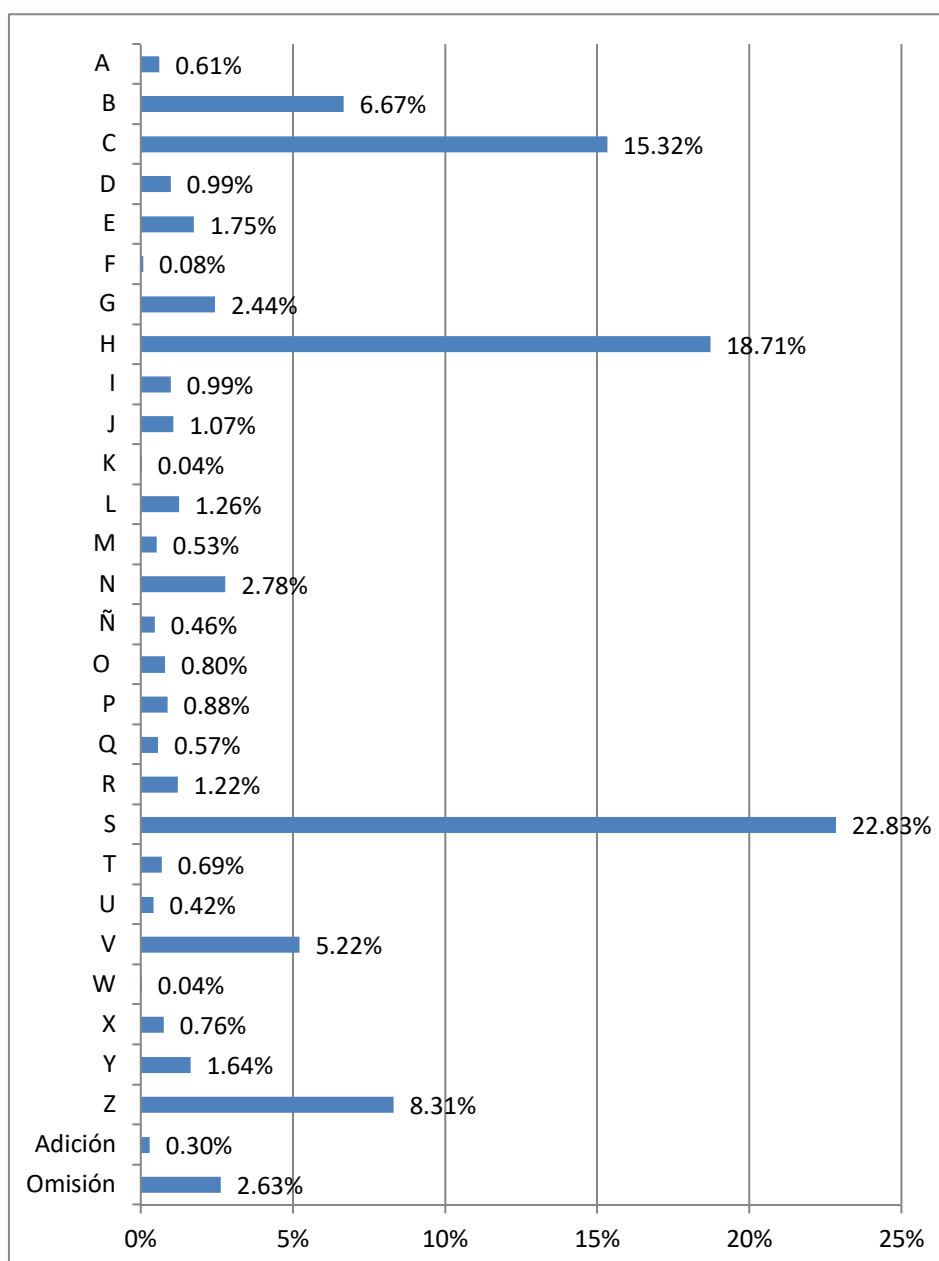
Se establece que los errores de acentuación en palabras agudas son mayoritarios en la muestra (31.26%) a pesar de ser el segundo grupo de palabras polisílabas en el español y, según la Ortografía (RAE, 2010, 227), por mucha distancia de las graves, que es el primer grupo, aunque conviene resaltar que las palabras graves mayoritariamente no exigen tilde para marcar su acentuación. Luego, resulta revelador que sean las palabras esdrújulas el segundo grupo con el 22.48%, más si se tiene en cuenta que estas palabras son casi una excepción dentro del léxico de nuestro idioma. En tercer lugar, se ubica el hiato con el 17.83%. Se han registrado en este subgrupo solo los hiatos formados por una vocal cerrada tónica seguida o precedida por una vocal abierta. Luego, con el 16.33%, se ubicaron las palabras que se acentúan gráficamente mediante la tilde diacrítica. Se incluyeron en este subgrupo los 8 monosílabos que deben escribirse con tilde según las últimas reglas y las palabras qué, cuál, quién, cómo, etc., tanto en su valor interrogativo como en su valor exclamativo. Asimismo, se incluyeron las palabras solo, aún/aun, la conjunción o y los determinantes ese, este, aquel, con sus respectivos femeninos y plurales. En la quinta posición, están las palabras graves con el 9.19%. Cabe resaltar que en estas palabras se encuentran la mayor cantidad de errores por adición incorrecta de tilde. Casi la mitad de este conjunto de palabras se escribió erróneamente por añadir la tilde (49.41%). Lo que caracteriza esta adición incorrecta es la inclusión de la tilde en cualquier sílaba de la palabra, sean tónicas o átonas (*algunos, *examen, *equipo o *casí, *practicaba, *sabiendo). Sin embargo, fue mayoritaria la adición en la sílaba tónica. Finalmente, se ubicaron los adverbios de modo terminados en el sufijo -mente (1.45%), las palabras monosílabas (1.26%) y la diéresis (0.17%). En los tres casos, el porcentaje fue reducido.

Las grafías son el segundo tipo de error con más cantidad de cacografías en el inventario. Por ello, se detallan a continuación las cifras registradas.

Tabla 19: Número de cacografías según las diferentes grafías

N.º	Grafía	Cantidad
1	A	16
2	B	175
3	C	402
4	D	26
5	E	46
6	F	2
7	G	53
8	H	491
9	I	26
10	J	28
11	K	1
12	L	33
13	M	14
14	N	73
15	Ñ	12
16	O	21
17	P	23
18	Q	15
19	R	32
20	S	599
21	T	18
22	U	22
23	V	137
24	W	1
25	X	20
26	Y	43
27	Z	218
28	Adición	8
29	Omisión	69

Gráfico 19: Porcentajes de cacografías según las diferentes grafías



El gráfico evidencia que son tres los casos de grafías los que generan la mayor cantidad de errores. En primer lugar, se encuentra el conjunto de *s*, *c*, *z*. Los errores que se cometen en estas tres letras, errores que se interrelacionan por la sustitución incorrecta, suman el 46.46%. El segundo tipo de error, se relaciona con la grafía *h*. La omisión de esta grafía es el error mayoritario. Su porcentaje asciende al 18.71%. Finalmente, las grafías *b* y *v* son el tercer grupo de grafías que generan mayor confusión. El porcentaje de cacografías que generan estas dos grafías es 11.89%. Se puede resaltar que estos tres conjuntos de grafías también son señalados como problemáticos en los estudios realizados por la UMC (2001, 2006).

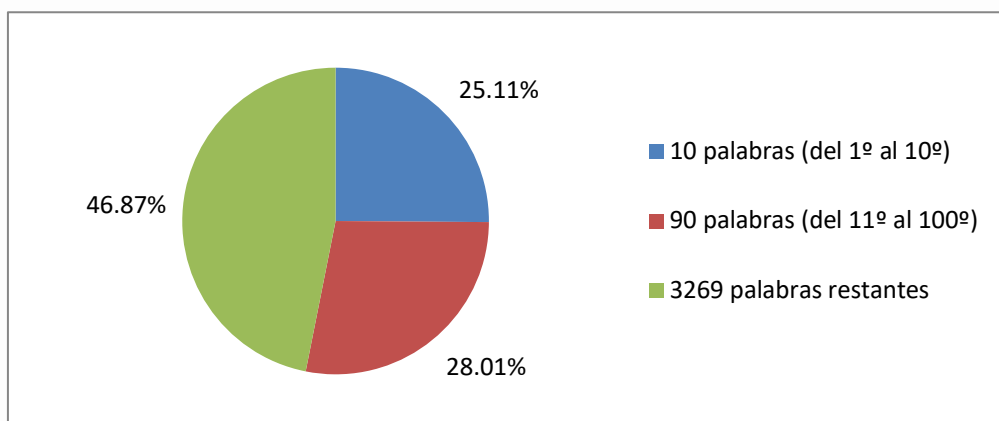
Por otro lado, según Sánchez (2009), Jimeno (2011), Carratalá (2006), y Gabarró y Puigarnau (2010), una de las ventajas de la construcción de un inventario cacográfico para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía es la visibilización y comprobación de que los errores ortográficos significativos de una población específica son un conjunto reducido de palabras y reglas ortográficas derivadas de ellas. Incluso, para cuantificar el punto anterior, Mesanza (1990), en su inventario madrileño, destaca que solo 25 palabras generaron el 29.9% de errores de la muestra correspondiente a las grafías y la acentuación. En el caso de este inventario, los resultados son los siguientes.

Tabla 20: Número de palabras y cantidad de cacografías generadas

N.º	Número de palabras (# de orden)	Número de cacografías
1	10 palabras (del 1º al 10º)	4296
2	90 palabras (del 11º al 100º)	4791
3	3269 palabras restantes	8017
	Total	17104

Con la finalidad de conocer la rentabilidad de este inventario cacográfico, se jerarquizaron las palabras, de mayor a menor, según la cantidad de errores que estas palabras hayan generado en los textos de los alumnos. Para ello, tal como se señala en la tabla 20, el universo de 3369 palabras que generan el universo de errores ortográficos de ese estudio fue dividido en tres subgrupos. En el primer subgrupo, se incluyeron las 10 palabras que generaron la mayor cantidad de errores en los textos. Estos diez vocablos, que produjeron 4296 cacografías, fueron los siguientes: *más, también, está, jóvenes, así, fútbol, ha, día, país y qué*. En el segundo subgrupo, se incluyeron las siguientes 90 palabras que generaron la mayor cantidad de errores, cifra que completaba el ciento de vocablos que se analizará en este estudio. Este segundo subgrupo, que fue responsable de 4791 errores, se presenta a continuación: *cómo, mayoría, tecnología, sí (adverbio), o, música, podría, tenía, porque, última, a través, sería, él, por qué, física, después, género, mí, había, fácil, solo, ahí, debería, adolescente, esta, vóley, algún, única, decisión, Villarán, básquet, hacia, esté, rápida, difícil, además, aún, quién, será, económica, que, tal vez, fue, a veces, cuál, época, policía, cual, público, quería, sino, tecnológica, iba, pérdida, atrás, clásica, demás, podía, tú, quizá, comenzó, psicológica, década, víctima, podrá, interés, sí (pronombre), sé (verbo saber) práctica, sabía, alcaldesa, cáncer, estrés, método, vez, pasó, electrónica, característico, dónde, éxito, línea, película, trastorno, ámbito, máquina, este, llegó, técnica, Perú y recién*. Por último, el tercer subgrupo estuvo integrado por el resto de palabras. La cifra de errores generados ascendió a 8017. Con esta división descrita, evalúese los porcentajes resultantes en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 20: Porcentaje de la muestra según el número de palabras



Hay tres aspectos de las cifras del gráfico que resulta importante subrayar. En primer lugar, las 10 palabras que produjeron la mayor cantidad de errores en los textos generaron el 25.11% del total de cacografías. Es decir, solo 10 palabras son responsables de la cuarta parte de errores ortográficos de toda la muestra. En segundo lugar, 90 palabras, aquellas que se ubicaron entre el puesto 11º y el 100º, y que completan el ciento de palabras que se analizarán en este estudio, ocasionaron el 28.01% de cacografías. Sin embargo, cuando se contrastan estas dos cifras, resulta revelador que 10 palabras generen casi el mismo porcentaje de errores que 90. Cabe destacar que todas estas palabras, especificadas en el párrafo precedente, son de uso cotidiano, lo que facilitaría su reforzamiento. En tercer lugar, cuando se compara suma de porcentajes de las cien palabras (53.12%) y el porcentaje de errores relacionadas a las demás palabras del inventario (46.87%), se reafirma la rentabilidad de un inventario ortográfico. Solo 100 palabras producen más del cincuenta por ciento de errores, lo que reafirma lo apuntado por los especialistas citados previamente y, sobre todo, por Mesanza (1990) y Murillo (2006), quienes a través de la construcción de sus inventarios de alcance metropolitano y nacional respectivamente recomiendan diseñar el trabajo de recuperación ortográfica sobre la base de un número reducido de palabras.

Finalmente, aunque está claro que no se puede comparar el dominio ortográfico de los alumnos adolescentes de reciente ingreso universitario con el dominio de otros estudiantes, ya sea por las características de la población o la metodología empleada, incluso por la actualización de las reglas ortográficas, se exponen las diez palabras con mayor dificultad ortográfica de este inventario cacográfico y se comparan con los resultados de los tres inventarios elaborados desde 1990 en Madrid por Mesanza (2011). De esta manera, se evidenciarán las coincidencias que se han establecido. No obstante, se comparan los resultados obtenidos, sobre todo, en acentuación. No se incluye los resultados obtenidos en grafías porque la única coincidencia que se ha

establecido dentro de las diez palabras fue el verbo *ha* (del verbo *haber*, en su función de verbo auxiliar en los tiempos compuestos).

Tabla 21: Tabla comparativa de las diez palabras con mayor dificultad ortográfica

8°EGB-Madrid (1989) 14 años	2°ESO-Madrid (1990) 14 años	6° Primaria-Madrid (2004) 12 años	Universidad-Lima (2013) 16-18 años
más	más	también	más
también	también	más	también
día	día	fútbol	está
mí	mí	mí	jóvenes
fútbol	está	está	así
está	fútbol	día	fútbol
qué	qué	después	ha
después	después	público	día
sólo	él	él	país
están	había	qué	qué

Las palabras con mayor dificultad ortográfica pertenecen al uso cotidiano. Esa es la principal coincidencia que se establece. Asimismo, se resalta que son 6 palabras las que son comunes en los cuatro inventarios: *más*, *también*, *está*, *fútbol*, *día* y *qué*. Sin embargo, a pesar de que los inventarios de Murillo (2006) y Pérez (2009) no organizaron las palabras con mayor dificultad ortográfica en un escalafón, se puede afirmar que estas palabras también presentan conflicto en esas investigaciones.

2.2.2. Palabras con mayor dificultad ortográfica

Siguiendo la lógica del inventario de Murillo (2006), quien limitó el número de palabras de su inventario a un ciento, solo se analizarán los cien vocablos que generaron la mayor cantidad de cacografías en esta investigación, las cuales se organizarán tomando en cuenta dos aspectos: las primeras cien palabras con mayor dificultad ortográfica y estas mismas palabras organizadas por categorías gramaticales.

a. Las cien palabras con mayor dificultad ortográfica

Las palabras que se presentan a continuación se organizan según el orden alcanzado teniendo en cuenta la frecuencia de aparición o la cantidad de errores producidos en los textos redactados por los alumnos de la muestra.

Tabla 22: Las 100 palabras con mayor dificultad ortográfica

n.º	Palabra				
1	más	34	adolescente	68	podía
2	también	35	esta	69	tú
3	está	36	vóley	70	quizá
4	jóvenes	37	algún	71	comenzó
5	así	38	única	72	psicológica
6	fútbol	39	decisión	73	década
7	ha	40	Villarán	74	víctima
8	día	41	básquet	75	podrá
9	país	42	hacia	76	interés
10	qué	43	esté	77	sí (pronombre)
11	cómo	44	rápida	78	sé (verbo saber)
12	mayoría	45	difícil	79	práctica
13	tecnología	46	además	80	sabía
14	sí (adverbio)	47	aún	81	alcaldesa
15	o	48	quién	82	cáncer
16	música	49	será	83	estrés
17	podría	50	económica	84	método
18	tenía	51	que	85	vez
19	porque	52	tal vez	86	pasó
20	última	53	fue	87	electrónica
21	a través	54	a veces	88	característico
22	sería	55	cuál	89	dónde
23	él	56	época	90	éxito
24	por qué	57	policía	91	línea
25	física	58	cual	92	película
26	después	59	público	93	trastorno
27	género	60	quería	94	ámbito
28	mí	61	sino	95	máquina
29	había	62	tecnológica	96	este
30	fácil	63	iba	97	llegó
31	solo	64	pérdida	98	técnica
32	ahí	65	atrás	99	Perú
33	debería	66	clásica	100	recién
		67	demás		

b. Las cien palabras con mayor dificultad ortográfica ordenadas por categorías gramaticales

Tomando en cuenta la organización del inventario de Murillo (2006), las cien palabras de mayor dificultad ortográfica se pueden agrupar en las siguientes categorías gramaticales: 34 nombres, 20 verbos, 16 adverbios, 15 adjetivos, 8 pronombres, 5 conjunciones y 2 demostrativos. En la columna de la izquierda, se ubicarán las palabras que generan los errores

ortográficos. Luego, en la columna derecha, se presentarán las cacografías más relevantes. Se omitieron las cacografías no sistemáticas o de única aparición.

Sustantivos o nombres

Se presentan los 34 sustantivos con mayor dificultad ortográfica.

Tabla 23: Sustantivos o nombres con mayor dificultad ortográfica

N.º	Palabras	Cacografías frecuentes
1	Jóvenes	jovenes
2	Fútbol	futbol
3	Día	día, dias
4	País	pais, países, paices, paíces, paiz, paizes
5	Mayoría	mayoria
6	Tecnología	tecnologia, tecnologias, técnologia, tecnología
7	Música	musica
8	Género	genero, generos
9	Adolescente	adolesente, adolescentes, adolecentes, adolecentes
10	Vóley	voley, boley, volley
11	Decisión	desición, decición, decision, descición, desición,
12	Villarán	Villaran
13	Básquet	basquet, basket, básket,
14	Época	epoca, epocas
15	Policía	policia, policias
16	Pérdida	perdida, perdidas
17	Público	publico, publicos
18	Década	decada, decadas
19	Víctima	victima, victimas
20	Interés	interes, ínteres, interez
21	Práctica	practica, practicas
22	Alcaldesa	alcaldeza
23	Cáncer	cancer
24	Estrés	estres
25	Método	metodo, metodos
26	Vez	ves, véz
27	Éxito	exito, exitos
28	Línea	linea, lineas
29	Película	pelicula, peliculas
30	Trastorno	transtorno, trastornos
31	Ámbito	ambito, ambitos
32	Máquina	maquina, maquinas
33	Perú	Peru
34	Recién	recien

De los 34 sustantivos que generaron las cacografías en esta categoría gramatical, 29 palabras tienen como error predominante la acentuación gráfica; en cambio, solo 5 palabras se escriben erróneamente por uso incorrecto de las grafías.

Por un lado, se destaca la ausencia del uso obligatorio de la tilde cuando se escriben palabras esdrújulas. Son 15 las palabras de esta categoría que integran esta lista (jóvenes, música, géneros, época, público, pérdida, década, víctima, práctica, método, éxito, línea, película, ámbito y máquina). La regla de acentuación de las palabras esdrújulas es en esencia muy simple: todas deben llevar tilde. Por ello, sorprende que esta regla tan simple no se aplique. Aunque si se recuerda el alto número de errores por omisión de tildes (prácticamente 90%), es comprensible que a la mayoría de palabras esdrújulas no se les coloque este signo gráfico independientemente de la naturaleza de la regla. En esa línea, los errores en este grupo de palabras confirmarían que el aprendizaje de las reglas generales de acentuación no se ha consolidado, puesto que una de las más simples en recordación y complejidad no se utiliza en palabras de uso común y de fácil silabeo.

También se registraron errores en las otras dos reglas de acentuación general: 5 por acentuación en agudas (Villarán, interés, estrés, Perú y recién) y 4 por acentuación de graves (fútbol, vóley, básquet y cáncer). De las palabras agudas, se subrayan dos palabras (Villarán y Perú) que demostrarían lo contextual que es un inventario cacográfico (Gómez, 2005, 2006; Gabarró y Puigarnau, 2010). La aparición de estas palabras solo sería posible si se tiene en cuenta las circunstancias en las que se aplicó el instrumento de recolección de información y la característica de la muestra. Debido a que los textos de esta investigación se redactaron con temática libre durante el mes de marzo de 2013, los adolescentes, probablemente, estuvieron muy influenciados e interesados por la coyuntura política del país discutida constantemente en los principales medios de comunicación. Por ello, aparece el apellido de la alcaldesa de la capital (Villarán), quien estuvo comprometida en un proceso de revocatoria. Asimismo, la aparición del nombre Perú es significativo, puesto que es una palabra de alta frecuencia en el uso de los peruanos. Es sorprendente que, a pesar de esta característica, haya alcanzado un nivel elevado de cacografías. En ambos casos, las palabras no se escriben correctamente por ausencia de tilde en palabra aguda. Así como en el caso de las palabras esdrújulas, estas palabras no reclamarían un dominio de una regla de difícil aplicación, por lo que sumaría evidencia de que las reglas de acentuación general no han sido consolidadas después de la educación escolar regular.

En el caso de las palabras graves, conviene hacer un apunte importante que se relaciona, precisamente, con las palabras fútbol, vóley y básquet. A lo largo de la corrección, estas

palabras generaron gran número de cacografías no solo por su acentuación, sino también porque su escritura resultaba dudosa al ser palabras que tienen su origen en extranjerismos anglosajones (*football*, *volleyball* y *basketball*). Si bien no fueron incluidas en el inventario, se descartaron una gran cantidad de formas híbridas de estas palabras, en las cuales resultaba muy difícil establecer si era un error de la palabra castellanizada o era un error al momento de escribir el extranjerismo crudo. En esa medida, se optó por registrar solo los errores en su versión castellanizada establecidas en el DRAE y DPD (fútbol, vóley y básquet). Incluso, en el caso específico de fútbol, se optó por considerar como única versión correcta a fútbol (palabra grave acentuada gráficamente), a pesar de que el DRAE registra fútbol y futbol (aguda). No obstante, se consideró mayoritario el uso de la palabra con acentuación grave. Además, se debe recordar que la omisión de tilde es mayoritaria como error, por lo que había que registrar la omisión en esta palabra. En los tres casos, el error predominante en su escritura fue la ausencia de tilde.

Cabe apuntar que tanto en los casos de esdrújulas, agudas y graves, se está ante reglas generales de acentuación, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje empieza en cuarto de primaria y se retoma en el primer año de la secundaria (Ministerio de Educación, 2009). Sin embargo, luego de este proceso, su consolidación parece no completarse. En este punto, se podría considerar que las estrategias trazadas por los docentes no estarían siendo significativas como lo apuntan Paredes (1997), Díaz (2010) y Pérez (2009) cuando afirman que la didáctica tradicional de la ortografía (basada en ejercicios de manual, en repeticiones y memorizaciones, actividades aisladas de la realidad lingüística del estudiante, entre otras) aleja a los estudiantes de los objetivos que se desean alcanzar. Sin embargo, también Paredes (1997) y Rico (2002) advierten que habría en los estudiantes responsabilidad ante la adquisición de saberes que no demandan un esfuerzo superlativo. Más allá del conocimiento de estas reglas, habría en los adolescentes un deseo de autoafirmación y rechazo a la arbitrariedad que se refleja en la escritura, así como una aceptación de la ética del mínimo esfuerzo en la que la preocupación por lo ortográfico es muy baja.

Por otro lado, se registraron 5 palabras con hiato formado por una vocal cerrada seguida de una vocal abierta y viceversa, precisamente las combinaciones –ía y -aí (día, mayoría, tecnología, policía y país). A diferencia de las reglas generales, la acentuación de este tipo de hiato sí presenta una complejidad mayor. Para empezar, esta regla ortográfica requiere un conocimiento lingüístico complejo, puesto que el alumno debe discriminar cuándo las vocales cerradas o débiles se articulan de forma tónica, articulación que le permite separarse de las vocales fuertes o abiertas. Asimismo, el estudiante debe diferenciar entre la clasificación de las palabras según la posición del acento, las reglas generales de acentuación y la norma para la acentuación gráfica de las palabras con hiato. Por ejemplo, en los cuatro primeros casos, todas las palabras

son graves según la posición de la sílaba tónica; sin embargo, según su regla de acentuación gráfica, no deberían aplicárseles tilde, puesto que terminan en vocal *a*. En este punto, reside la complejidad, ya que el alumno debe contrastar entre lo que es una regla general y una excepción. Solo con esa discriminación aprendida, el alumno debería colocar tilde al reconocer el caso particular. En la línea de Pujol (2000, 2001), quien afirma que en las secuencias menos complejas tendrían menos errores, en este caso, los errores en hiatos podrían ser explicados por los distintos dominios lingüísticos que el alumno debe haber consolidado en su formación escolar.

Finalmente, son cinco los sustantivos que presentan dificultad ortográfica con predominio de grafías. Cuatro de ellos tienen al mal uso de la serie de letras *s/z/c* como causa de error. En la palabra *adolescente*, las cacografías comunes se relacionan con la omisión de la *s* o la *c*. Los alumnos no han consolidado que la norma de la palabra *adolescente* les exige utilizar las dos grafías en simultáneo, secuencia sonora que suele simplificarse en el habla cotidiana. En la palabra *decisión*, es mayoritario el error de usar la grafía *s* en lugar de la *c*. En la palabra *alcaldesa*, tercer vocablo que sería prueba de la coyuntura (junto con Villarán y Perú), los alumnos utilizan la *z* en lugar de la *s*. En la palabra *vez*, es predominante que se sustituya de forma incorrecta la *s* por la *z*, así como también su acentuación gráfica, contraviniendo la disposición general de la Academia de no acentuar los monosílabos. En la palabra, *trastorno*, se adiciona la grafía *n*. Es posible que esto suceda por confusión con el prefijo *trans-* y por su incorrecta articulación en el habla. En todos los casos, tal como se advierte en los estudios de la UMC (2003, 2006) y lo desarrollado por Pujol (2000, 2001), se estaría ante usos complejos de grafías. El error surgiría ante la posibilidad de tener más de un grafema para representar un fonema (*decisión*, *alcaldesa*, *vez*) y por no haber discriminado correctamente una secuencia sonora (*adolescente*, *trastorno*).

Verbos

Se presentan los 20 verbos con mayor dificultad ortográfica.

Tabla 24: Verbos con mayor dificultad ortográfica

N.º	Palabras	Cacografías frecuentes
1	Está	esta, estan, estas, ésta
2	Ha	a, an, ah, há, hán
3	Podría	podria, podrian, podrias, podriamos, podrián
4	Tenía	tenia, tenian, tenias, teniamos,
5	Sería	seria, serian
6	Había	habia, habian, habiamos, había, había

7	Debería	deberia, deberian, deberias, deberiamos, deveria
8	Hacía	hacia, hacias, haciamos
9	Esté	este, esten, estes
10	Será	sera, seran, seras
11	Fue	fué
12	Quería	queria, querian, querias
13	Iba	iva, ivan, hiba, hiban,
14	Podía	podia, podian
15	Comenzó	comenzo, comenso
16	Podrá	podra, podran, podras
17	Sé	se
18	Sabía	sabia, sabian, sabias, sabiamos
19	Pasó	paso
20	Llegó	llego

Fueron 20 verbos los comprendidos en esta lista. En 18 de ellos, el error predominante fue la acentuación, mientras que en los 2 restantes fueron las grafías. De este primer grupo, resalta que la mitad, 9 exactamente (podría, tenía, sería, había, debería, hacía, quería, podía, sabía), coincidan en la ausencia de tilde en hiato formado por una vocal cerrada seguida de una vocal abierta (-ía). Resulta evidente que se debe trabajar dos tiempos verbales: la primera o tercera persona del pretérito imperfecto (o copretérito) y el condicional simple (o pospretérito).

Por otro lado, son 7 verbos los que presentan dificultad ortográfica por no seguir las reglas de acentuación de las palabras agudas (está, esté, será, comenzó, podrá, pasó y llegó). En este subgrupo, sí es importante visibilizar tres aspectos de la conjugación verbal y el uso de la tilde. El primer aspecto se relaciona con la conjugación del presente de indicativo y subjuntivo del verbo estar. Se registraron mucho más cacografías cuando se conjugó en la tercera persona del singular y del plural, y mucho menos en la segunda persona. El segundo aspecto es la conjugación en futuro simple. Fueron más frecuentes los errores cuando se conjugó en la tercera persona del singular y del plural (*sera, *seran, *podra, *podran), y baja esta frecuencia cuando se conjuga en segunda persona (*seras, *podras). El tercer aspecto se relaciona con la conjugación en pretérito o pretérito perfecto simple. Se omite la tilde cuando se conjuga en tercera persona. Estas conjugaciones son muy comunes en la escritura expositiva por lo que es indispensable trabajarla.

Los errores de los dos últimos verbos se relacionan con la acentuación diacrítica y los monosílabos. Se omite la tilde en la primera persona del presente indicativo del verbo saber (sé); en cambio, se agrega tilde de forma indebida en la tercera persona del pretérito perfecto simple del verbo ser (fue). Se puede explicar este último caso si se tiene en cuenta que para una parte

de los hispanohablantes esta palabra sería bisílaba por articularse con hiato (RAE, 2010, 231), lo que podría contribuir a su dificultad ortográfica. Sin embargo, esta institución ya ha establecido que para efectos ortográficos todos los monosílabos nunca se tildarán, a pesar de las posibles pronunciaciones.

La ausencia de tildes en los verbos podría ser prueba de lo importante que es practicar la ortografía en la escritura. Cuando el trabajo ortográfico se restringe a ejercicios de identificación de errores, dictado de lista de palabras o seleccionar formas correctas de un número de alternativas, se está anulando la posibilidad de evidenciar que la acentuación anuncia el tiempo del verbo en la oración, lo cual es fundamental para la lógica discursiva de los textos, punto que se aprende, sobre todo, en la redacción misma. En este punto, Díaz (2010) habla de la importancia de un ambiente significativo de alfabetización para el desarrollo de la competencia ortográfica. Para él, la significatividad residiría en el ejercicio constante de la lectura y la escritura, espacios donde la microhabilidad ortográfica cobraría sentido para el alumno. Entonces, si los estudiantes no han internalizado que la ortografía es una habilidad que tiene sentido en la producción escrita y como medio de comunicación, porque esta se trabajó en evaluaciones teóricas, la consecuencia sería justamente encontrar este tipo de errores.

Por último, los verbos que se escriben incorrectamente a causa de las grafías son las formas *ha* e *iba*. En el primer caso, es mayoritario el error por omisión de la *h* cuando se emplea como verbo auxiliar en la tercera persona del singular del pretérito perfecto compuesto. Es mucho menor la frecuencia de error cuando se conjuga en la tercera persona del plural del mismo tiempo. Cabe resaltar que este caso es el único de grafías que se ubica dentro de los diez errores más frecuentes de este inventario. Asimismo, resulta importante señalar que este tipo de error guarda relación con lo mencionado en el párrafo anterior: los tiempos compuestos son útiles en la escritura, y no en ejercicios descontextualizados. En este punto, radicaría la causa de su alto porcentaje de errores: la incapacidad del alumno para reconocer al verbo irregular *haber* y su conjugación *ha* como un auxiliar en una estructura compuesta que permite expresar una determinada clase de pretérito. En cambio, en el segundo verbo, se presenta error cuando se utiliza la primera o tercera persona del singular o plural del pretérito imperfecto del verbo *ir* (*iba* e *iban*). La cacografía más frecuente ocurre por sustitución incorrecta de *v* por *b*. Es decir, la posibilidad de dos grafemas para un mismo fonema complejiza la escritura de esta palabra. Luego, se registran errores por adición incorrecta de *h*. Se debe resaltar que los dos verbos de esta sección son formas verbales irregulares, lo que puede explicar su dificultad, según lo apuntado por Pujol (2000, 2001), si se advierte que se está ante palabras con más de una posibilidad en la correspondencia fonema-grafema.

Adverbios

Se presentan los 16 adverbios con mayor dificultad ortográfica.

Tabla 25: Adverbios con mayor dificultad ortográfica

N.º	Palabras	Cacografías frecuentes
1	Más	mas
2	También	tambien, también, támbien, tanbien
3	Así	asi, haci,ací, a sí, a si,
4	Cómo	como
5	Sí	si
6	A través	a traves, a travez, a travez, atraves, através
7	Después	despues, despúes, después
8	Solo	sólo
9	Ahí	ahi, ahy, hay, ai
10	Además	ademas
11	Aún	aun
12	Tal vez	tal ves, tal véz, talves, talvés, talvez, talvéz
13	A veces	aveces
14	Atrás	atras
15	Quizá	quiza, quizas,
16	Dónde	donde

Son 16 los adverbios que integran esta lista. En 14 de estas palabras, predomina el error por acentuación gráfica incorrecta; en cambio, solo 2 adverbios generan cacografías, en la mayoría de casos, por unión incorrecta (tal vez y a veces).

Los adverbios *más* y *también* son las dos palabras que generan la mayor cantidad de cacografías en este inventario. Ambas producen el 9.72% de cacografías. En el caso de *más*, el único error que presenta es la acentuación. Si se tiene en cuenta que *mas* (conjunción adversativa) no es usual en el castellano, este error se podría explicar por la tendencia general en los errores de acentuación (la omisión), y no por la complejidad de la palabra; incluso si se recuerda que se está ante una categoría gramatical invariable. Sin embargo, la ausencia de tilde en *más* también podría ser prueba de la poca eficiencia al momento de enseñar las reglas especiales de acentuación, particularmente la tilde diacrítica, durante la secundaria. En cambio, el adverbio de modo *también* sí presenta complejidad. Este adverbio exige consolidar en su escritura tres aspectos ortográficos: la acentuación por ser palabra aguda, el uso de grafía b y el uso de m antes de b. Sin embargo, el 98% de sus cacografías se producen por acentuación incorrecta. De este porcentaje, es mayoritario el error de omisión. Solo en un reducido porcentaje de casos

(3%), se comete error por adición de tilde (también o también). La sustitución de n por m es mínima.

Cuatro adverbios tienen la misma dificultad ortográfica: omisión de tilde en palabra aguda. Estos son *después*, *además*, *atrás* y *quizá* (quizás). El adverbio *a través* podría incluirse en este subgrupo; no obstante, la dificultad en su escritura no solo se limita a la acentuación. Esta palabra también presenta dos tipos de errores en simultáneo: la sustitución de z por s (*a travez o *a travéz) y la unión incorrecta de *a* y *través* (*atraves y *através). Otra palabra que presenta tanto errores de acentuación como de grafías es el adverbio de lugar *ahí*. En esta palabra, es mayoritaria la ausencia de tilde para marcar el hiato (vocal abierta seguida de vocal cerrada). A este error se le suma la sustitución de y por i o la omisión de *h*. Estos últimos casos son reducidos. Finalmente, el caso de *así* también es complejo. Si bien es mayoritaria la ausencia de tilde, también se presenta cacografías por la adición incorrecta de *h* y la sustitución de *c* por *s*; en un grado mucho menor, se registró la separación incorrecta (*a sí, *a si), influido por el pronombre o el condicional homónimo. Es evidente que la complejidad en la correspondencia fonema-grafía y la pronunciación junta o separada en estos tres últimos casos contribuyen a su escritura incorrecta.

Por último, están los adverbios que no cumplen las reglas de la acentuación diacrítica. Se omite tilde en los adverbios *sí* y *aún*. En la línea del caso de *más*, hay que recordar que las reglas de acentuación diacrítica se enseñan recién hacia la mitad de la secundaria (Ministerio de Educación, 2009), aprendizaje que requiere una cierta maduración de conocimientos ortográficos como, por ejemplo, noción de acento, de monosílabos, reglas generales, etc. Sin embargo, los casos más relevantes vinculados con lo diacrítico son las palabras *solo*, *cuándo* y *dónde*. El caso de *solo* es particular. Hasta antes de la última Ortografía, la prescripción establecida por la Academia exigía el uso diacrítico de la tilde para distinguir el adverbio del adjetivo en enunciados donde era posible usarlo en ambas formas, casos en los que se exigía esclarecer la ambigüedad mediante la tilde. Desde la Ortografía actual, se establece que “a partir de ahora se podrá prescindir de la tilde [...] incluso en casos de doble interpretación” (RAE, 2010, 269). En esa medida, se decidió identificar la cantidad de adverbios *solo* que conservaran la tilde. Se puede afirmar que la totalidad de casos en los cuales se utilizó la tilde en *solo* se hizo en su función adverbial. Los alumnos evidencian que es necesaria la tilde cuando la palabra *solo* equivale a solamente. Sin embargo, no se puede afirmar que ellos hayan identificado ambigüedad en su uso, más si reparamos que la Academia afirma que los casos de ambigüedad que no son posibles de aclarar por el contexto textual son “raros y rebuscados, y siempre pueden resolverse por otros medios como el empleo de sinónimos [...], la puntuación adecuada, la inclusión de algún elemento que impida el doble sentido o un cambio en el orden de palabras

que fuerce una sola interpretación” (2010, 269-270). Lo extraordinario de estos casos y la capacidad para identificarlos podrían apoyar la afirmación de que los estudiantes solo aplicaron la mitad de la prescripción anterior (tilde en *solo* cuando es equivalente a solamente), pero olvidan la restricción (en casos de ambigüedad). En todo caso, actualmente la inclusión de esta tilde es innecesaria y errónea. Otro aspecto que hace compleja la medición de la ortografía de esta palabra es el alto porcentaje de errores por omisión que caracteriza la acentuación. En esa medida, no se puede afirmar que todas las veces en las que *solo* no llevó tilde obedecen a que el alumno considero que no había ambigüedad o, por el contrario, conocía la regla vigente desde el 2010: ya no se tildan. Para finalizar, la Academia aún no es enfática en esta regla en la última Ortografía. Su redacción, sobre todo por la construcción verbal “puede prescindir”, llevaría a concluir que esta prescripción es más un consejo que una regla, la cual contrasta, por ejemplo, con la redacción de la regla de los monosílabos: “Las palabras de una sola sílaba no se acentúan nunca gráficamente” (2010, 231). En esa línea, Salvador Gutiérrez, coordinador de la Ortografía de la lengua española, señala que la costumbre aún es un fuerte argumento para que la Academia no sea más enfática con esta norma; asimismo, señala que la RAE no coloca la tilde en solo en ninguna de sus publicaciones desde 1959 (Salvador Gutiérrez, entrevista en El País, versión digital, 21/12/2010). Sin embargo, en la sección Consultas lingüísticas del sitio web de la RAE, como parte de las preguntas frecuentes, la Academia ya es más enfática: “La recomendación general es, pues, la de no tildar nunca estas palabras”, refiriéndose al adverbio solo y a los demostrativos este, ese, aquel, con sus femeninos y plurales.

Los adverbios cómo y dónde presentan el mismo tipo de error: se omite el uso diacrítico de la tilde para señalar el uso interrogativo o exclamativo de estas palabras. Es importante señalar que, aproximadamente, en el 85% de los casos se omitió la tilde cuando estos adverbios integraban interrogaciones o exclamaciones indirectas. Este alto porcentaje reforzaría la idea antes explicada de que la ortografía debe trabajarse en la escritura. Según el Ministerio de Educación (2009), la acentuación enfática se trabajaría a partir del tercer año de la educación secundaria, incluida en el rubro de acentuación especial. Este tipo de acentuación, en un primer momento de reconocimiento, se sustenta no solo en una correcta lectura, también es muy necesaria una entonación diferenciada para evidenciar sus énfasis interrogativos o exclamativos, lo que supone el reconocimiento de estas intenciones en el discurso escrito. En un segundo momento, ya en la escritura, sería muy necesaria mucha práctica en la redacción para que los estudiantes aprendan que los usos enfáticos exigen el uso de esta tilde diacrítica. Dichos usos significan un manejo superior de una regla, puesto que, a diferencia de la gran mayoría de palabras cuya acentuación es independiente del contexto donde aparecen, este signo ortográfico dependerá de un contexto oracional determinado y, sobre todo, de una intención comunicativa

específica, características que recuerdan la importancia de vincular la enseñanza-aprendizaje de sus reglas en la producción escrita de los alumnos.

Por último, en los adverbios *tal vez* y *a veces* el error predominante es la unión incorrecta. El caso de *a veces* es simple. Los errores se limitan a la unión incorrecta. Sin embargo, la locución adverbial *tal vez* presenta una complejidad diferente. Aunque el error predominante es la unión incorrecta, a esta cacografía se le agregan los errores por sustitución de s por z y por la acentuación incorrecta del monosílabo. En la misma línea de *además* o *a través*, la complejidad en la correspondencia fonema-grafía, la pronunciación junta o separada en este último caso y su poco uso en la redacción contribuiría a su escritura incorrecta.

Adjetivos

Se presentan los 15 adjetivos con mayor dificultad ortográfica.

Tabla 26: Adjetivos con mayor dificultad ortográfica

N.º	Palabras	Cacografías frecuentes
1	Último	ultimo, ultimos
2	Físico	física, fisico, físicas, físicos
3	Fácil	facil, fácil
4	Algún	algun
5	Único	unico, unica, unicos, unicas
6	Rápido	rapido, rapidos, rapido, rapidas
7	Difícil	difícil, dificiles
8	Económico	economico, economicos
9	Tecnológico	tecnologico, tecnologico
10	Clásico	clasico, clasicos, clasica
11	Demás	demas
12	Psicológico	psicologico, psicologicos, psicologica, psicologicas,
13	Electrónico	electronico, electronicos, electronica
14	Característico	caractaristico, caracteristica, caracteristicos, caracteristicas, carácteristico
15	Técnico	tecnico, tecnica, tecnicos, tecnicas

Se registraron 15 adjetivos. Es evidente que es la acentuación el error en común. Estas palabras no presentan complejidad en su escritura. Son 11 los adjetivos que no siguen las reglas de acentuación de las palabras esdrújulas (último, físico, único, rápido, económico, tecnológico, clásico, psicológico, electrónico, característico y técnico), 2 adjetivos no aplican las reglas de las graves (fácil y difícil) y 2, también, las reglas de las agudas (algún y demás). Se puede afirmar que es la omisión el error general en todos los casos. Independientemente de la categoría gramatical a la que pertenecen estos vocablos, así como se planteó con los sustantivos, la

ausencia de tilde en estas palabras del léxico cotidiano y cuya escritura no exige conocimientos complejos lingüísticos sumaría evidencia a una débil consolidación de las reglas generales de acentuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Incluso, se desea subrayar que se está ante palabras cuyo silabeo, paso importante para la aplicación de las reglas generales de acentuación, es simple, ya que en estas hay ausencia de diptongos o hiatos. Entonces, no solo habría un componente pedagógico que explicaría estos errores, sino también un componente actitudinal de los estudiantes que ante estas palabras no son capaces de aplicar con diligencia las reglas correspondientes.

Pronombres, conjunciones y demostrativos

Se presentan los 8 pronombres, las 5 conjunciones y los 2 demostrativos con mayor dificultad ortográfica.

Tabla 27: Pronombres, conjunciones y demostrativos con mayor dificultad ortográfica

N.º	Palabras	Cacografías frecuentes
1	Qué	que
2	O	ó entre letras
3	Porque	por que, porqué, por qué, pórque, porq
4	Él	el
5	Por qué	porqué, porque, por que
6	Mí	mi
7	Esta	ésta, éstas, está, estás
8	Quién	quién, quienes
9	Que	qué
10	Cuál	cual, cuales, cúal, cuáles
11	Cual	cuál, cuáles, cúal, cuáles
12	Sino	si no, sí no, sinó
13	Tú	tu
14	Si	sí
15	Este	éste, esté

De este conjunto de palabras, se registraron 4 pronombres personales (él, mí, tú y sí) que generaron cacografías por omisión de tilde diacrítica. En todos los casos, el error por omisión se comete por no reconocer y diferenciar la forma tónica de la átona a través de la tilde. Como se afirmó para el caso del adverbio de cantidad *más*, la enseñanza-aprendizaje de la acentuación diacrítica requiere un conocimiento gramatical superior: noción de categoría gramatical, distinción de palabras tónicas y átonas, función de la palabra según un contexto, etc. Lo anterior explicaría su complejidad para su enseñanza, más si se tiene en cuenta, como lo afirma Paredes (1997), si para esclarecer esta complejidad se recurre a métodos tradicionales para la enseñanza

de la ortografía, los cuales suelen priorizar la descripción gramatical, la memorización de los usos o ejercicios en los que se escoge la alternativa correcta en una oración. Lo anterior significa que se subordina el uso de la regla en la escritura a la memorización de la regla sin aplicación práctica, lo que va en contra de la esencia del concepto diacrítico, que “sirve para dar a una letra o a una palabra algún valor distintivo” como lo afirma el DRAE (2001).

Por otro lado, la conjunción *o*, que al ser monosílabo átono no debe acentuarse gráficamente, presenta todas sus cacografías por adición incorrecta de tilde. Es importante señalar que la Ortografía de 1999 apuntaba que “solo cuando aparece escrita entre dos cifras llevará acento gráfico, para evitar que se confunda con el cero” (p. 49). Esta regla se mantuvo con la aparición del DPD (RAE, 2005), aunque ya se aceptaba que “la escritura mecanográfica hace cada vez menos necesaria esta norma, pues la letra *o* y el cero son tipográficamente muy diferentes. No obstante, se recomienda seguir tildando la *o* en estos casos para evitar toda posible confusión” (p. 466). A partir de la Ortografía de 2010 se considera que las razones gráficas no son suficientes para usar la tilde con valor diacrítico en esta conjunción, más ahora que la confusión es muy difícil en la práctica tanto por el empleo de computadoras como por la diferencia del trazo en la escritura manual; “por lo tanto, a partir de este momento la conjunción *o* se escribirá siempre sin tilde, como corresponde a su condición de palabra monosílabo átona, y con independencia de que aparezca entre palabras, cifras y signos” (p. 270). Sin embargo, resulta importante visibilizar que el 98% de errores en esta conjunción no está relacionado con el interés de marcar la diferencia con el guarismo cero como lo señalaba la regla hasta antes de la última Ortografía, sino con su adición innecesaria cuando esta vocal aparece entre palabras (p. ej. caminar ó correr). Lo anterior evidencia la permanencia de una aplicación errónea de una regla que ya no está vigente.

Las palabras *qué*, *quién* (*quiénes*) y *cuál* (*cuáles*) presentan el error de omisión de tilde cuando pertenecen a la clase de interrogativos y exclamativos. Al igual que en las palabras *cómo* y *dónde* analizadas anteriormente, presentan alto porcentaje (78%) de omisión de tilde en contextos interrogativos o exclamativos indirectos. Asimismo, los relativos *que* y *cual* (*cuales*) se acentúan incorrectamente. En el caso de *que* también se debe agregar que se registró otro tipo de cacografía aparte de la adición incorrecta de tilde: la omisión de la secuencia vocálica –ue. El uso coloquial y abreviado de *q en lugar de *que* es reducido. Es más, la población que comete este error por no saber distinguir el uso pertinente del lenguaje en un contexto comunicativo formal representa el 0.61%. Entonces, se podría afirmar que es altísimo el porcentaje de estudiantes que evita usar variantes coloquiales de la lengua si sabe que debe redactar un texto en contextos comunicativos formales. Lo anterior podría estar correlacionado con la consigna de escritura que motivó la composición del texto. En el caso de las cacografías *cual* y *cuales*, se

debe agregar a la adición de tilde en la vocal a por confundir la forma átona con la tónica, la adición incorrecta de tilde en *u* (*cúal, cúales), que es producto de una pronunciación incorrecta o la imposibilidad de reconocer la vocal tónica de la palabra. En todos los casos mencionados, se está ante palabras que requieren un contexto de uso para poder entender la esencia de la regla, que es su capacidad diferenciadora. Cualquier estrategia didáctica que no incluya la escritura evitaría su aprendizaje significativo.

Los demostrativos *esta* (*estas*) y *este* presentaron una complejidad similar al uso del adverbio *solo*. Si bien la Academia establece desde el 2010 que estas palabras pueden prescindir de la tilde, todavía esta regla no es enfática, aunque, como se ha señalado anteriormente, en su sitio web ya lo es. Por ello, se decidió registrar todos los casos donde el estudiante haya usado la tilde con valor diacrítico a pesar de no haber contexto de ambigüedad como lo exige la RAE, usos poco probables en la escritura cotidiana. Sin embargo, se debe señalar que *este* y que *esta/estas* generaron cacografías por adicionar la tilde cuando determinaron a un nombre (función adjetiva) en un 56% y 79% respectivamente. Incluso, se generaron cacografías cuando se agregó la tilde en la segunda vocal (confusión con el verbo *está/estás*), aunque esta confusión con el verbo *estar* es minoría. De lo anterior, se puede afirmar que son menores los casos de uso de la tilde de forma incorrecta cuando estas palabras funcionan como pronombres. Es evidente que es una regla compleja y dependiente de un contexto, cuya enseñanza exige una actualización y una postura frente a ella, además de ser practicada en la escritura.

Finalmente, de las cuatro secuencias problemáticas relacionadas a la preposición *por* y el vocablo *que* (*por qué, porqué, porque, por que*), tanto *porque* (conjunción causal) como *por qué* (interrogación) son las que generan la mayor cantidad de cacografías. En el primer caso, el 85% de las cacografías se producen por separación inadecuada (*por que*). Son menos los casos de adición incorrecta de tilde. En cambio, en el caso de *por qué*, las diferentes cacografías no presentan grandes diferencias en recurrencia: 40% de cacografías se generan por confundir con *porqué*, 35% con *porque* y 22% con *por que*. Entonces, se puede concluir que si bien son mayoritarios los usos de *porque* y *por qué* en la escritura, no se puede descartar en el tratamiento didáctico de estas secuencias las correspondientes a *porqué* y *por que*. La Academia reconoce que estas construcciones son problemáticas en sí mismas, ya que le dedica un apartado especial dentro de la Ortografía (2010). Entonces, su enseñanza-aprendizaje requeriría más de una estrategia para su aprendizaje, entre las cuales debería estar, principalmente, la escritura por ser este espacio donde las diferencias de uso se evidenciarían con más claridad.

2.3. Reglas rentables para la enseñanza de la ortografía

Los resultados de esta sección dan cumplimiento al segundo objetivo de esta investigación: establecer reglas ortográficas rentables para optimizar el proceso de su enseñanza-aprendizaje. Las reglas rentables que se presentarán en esta sección se determinaron, principalmente, después de analizar las cien palabras que generan la mayor cantidad de cacografías; sin embargo, también se tomó en cuenta la totalidad de palabras registradas en el inventario y las reglas ortográficas implicadas. Con el fin de contribuir con el diseño de ejercicios de recuperación ortográfica de los profesores, a cada regla se le añadirá, a manera de ejemplo, en orden de frecuencia y alfabéticamente, las palabras que registró este estudio.

Regla 1: Acentuación de palabras agudas

Se deberá hacer énfasis en los siguientes casos:

a. Agudas dentro de las 100 palabras que generan más cacografías

También, está, así, después, algún, decisión, esté, además, atrás, demás, quizá, comenzó, podrá, interés, estrés, pasó, llegó, Perú, recién

b. Verbos en tercera persona del pretérito perfecto

Empezó, inició, llevó, dejó, salió, creó, decidió, llamó, quedó, convirtió, sucedió, ayudó, pareció, volvió, afectó, ganó, gustó, logró, nació, prometió, tomó, enseñó, habló, incentivó, realizó, cambió, causó, expandió, lanzó, ocasionó, pensó, pidió, resultó, sintió, sufrió, vivió, apareció, aumentó, consiguió, contó, entró, fascinó, invitó, jugó, presentó, recibió, robó, sorprendió, surgió, terminó, tocó, transmitió, viajó, votó, acabó, acercó, afirmó, anotó, armó, brindó, cayó, comentó, comunicó, conoció, elevó, eligió, envió, esparció, evolucionó, falleció, finalizó, fundó, inauguró, incitó, infligió, llovió, mandó, mencionó, obsesión, originó, perdió, permitió, región, sacó, salvó, subgeneró, abandonó, abarcó, abordó, abortó, aclaró, acordó, actualizó, adentró, adoptó, agarró, aguantó, alegró, anunció, apoyó, arrasó, arregló, asesinó, asistió, asustó, atrevió, avisó, buscó, calórico, canceló, caótico, caracterizó, catastrófico, circuló, cobró, colapsó, colgó, combinó, comprometió, contrató, controló, coronó, cosechó, creció, cuidó, culminó, debilitó, debió, decretó, dedicó, demostró, derrumbó, desarrolló, desató, descartó, despertó, despidió, destacó, devastó, difundió, disminuyó, disolvió, dolió, duró, ejerció, emergió, emocionó, empleó, emprendió, encargó, encontró, enfrentó, enteró, enterró, escogió, escuchó, espantó, especializó, estrelló, existió, explicó, explotó, gritó, halló, imaginó, impactó, impresionó, impulsó, influyó, innovó, inscribió, insultó, integró, intentó, interésó, invadió, juntó, juzgó, llenó, luchó, manifestó, matriculó, nombró, observó, obsesionó, ocupó, ofreció, ordenó, otorgó, óvalo, paró, participó, posó, preguntó, prohibió, promovió, propició, recomendó, recorrió, recuperó, recurrió, regaló, regresó, relacionó, renació, resaltó, retomó,

reunió, reveló, rindió, rompió, rumoreó, significó, siguió, sirvió, soñó, subió, topó, trató, unió, utilizó.

c. Verbos en primera y segunda persona del singular y tercera persona del plural en futuro

Tendrá, tendrás, habrá, habrán, habrás, dará, darán, darás, hará, harán, harás, ayudará, ayudarán, sabrá, sabrán, seguirá, seguirán, seguirás, sentirá, dirán, irá, irán, irás, estará, estarán, explicará, hablará, hablarán, enseñará, enseñarán, preguntarán, saldrá, servirá, servirán, verán, conocerás, dependerá, desarrollará, llevará, pasará, presentará, presentarán, querrán, verá, acabará, agradecerán, alzará, avanzará, beneficiarán, costará, creará, crearán, cumplirá, cumplirán, deberá, deberán, desearán, disputará, expondrán, formará, informará, llegará, poseerán, quedará, realizará, reirán, tomará, tomarán, traerá, traerán, vendrá, activarán, aparecerán, aprenderán, aventarás, cambiará, comenzarán, competirás, comunicará, conectará, conseguirán, constará, continuarán, convertirán, dañará, dejará, deleitarán, desaparecerá, describirá, difundirán, dirá, elegirá, encargará, encargarán, encontrarán, entenderán, enterarán, entregarán, enviarás, escribirás, estudiará, evolucionará, ganarás, imaginarás, improvisarán, influenciarán, influirá, intentará, jugará, mostrará, necesitarán, ocurrirá, ordenarás, organizarás, paralizará, participará, pedirán, pensará, pensarán, permitirá, pondrás, producirá, promoverá, quitarán, regirán, regresará, repetirán, representarán, sacará, tratará, usarán, verás, verificará, vivirán, volverá, votarán.

d. Verbos en primera persona del pretérito perfecto

Empecé, comencé, hablaré, llegué, explicaré, jugué, terminé, encontré, estudié, logré, quedé, entré, pasé, investigué, pensé, podré, practiqué, presentaré, redactaré, tomé, comenzaré, contaré, diré, escuché, ingresé, mencioné, compartiré, daré, dediqué, dejé, detallaré, inicié, llevé, mudé, olvidaré, pondré, postulé, realicé, revisé, tendré, acerqué, agarré, alimentaré, animé, arriesgué, asusté, boté, calmé, calqué, cambié, centré, complementé, compré, conté, continué, conversé, culminé, desarrollé, desempeñé, duré, enfocaré, esperé, estaré, expondré, fracturé, gané, hablé, incrementé, junté, llamé, mejoré, mencionaré, observé, opté, pasaré, pateé, pensaré, percaté, pregunté, probé, raspé, recibiré, recordaré, reflexioné, regresé, retiré, ubiqué, usaré, decidí, escogí, salí, aprendí, conocí, nací, pedí, sentí, abrí, caí, conseguí, descubrí, elegí, recibí, respondí, sorprendí.

Regla 2: Acentuación de palabras esdrújulas

Se deberá hacer énfasis en los siguientes casos. Se resaltan en negrita las palabras esdrújulas consignadas dentro de las cien de mayor dificultad del inventario.

a. Palabras esdrújulas puras

Jóvenes, última, física, género, única, música, rápida, económica, época, público, tecnológica, pérdida, clásica, psicológica, década, víctima, práctica, método, electrónica, característico, éxito, película, ámbito, línea, máquina, técnica, teléfono, página, académico, católica, específico, álbumes, cómodo, crítica, América, artículo, búsqueda, fábrica, número, vehículo, Latinoamérica, próximo, título, ánimo, automóviles, mínima, músico, párrafo, científica, Gutiérrez, hábitat, hábito, máxima, mecatrónico, político, turística, básica, carácter, crédito, dólares, eléctrica, imágenes, órgano, prácticos, psicólogos, tecnológica, tránsito, aerolíneas, cámara, exámenes, límites, móviles, músculos, periódicos, petróleo, semáforos, anécdotas, magnífica, pacífico, polémico, propósitos, términos, África, círculos, desórdenes, futbolístico, íbamos, informático, muchísimo, obstáculo, plástico, Sudamérica, gráficos, instantánea, másteres, médicos, múltiples, olímpico, oxígeno, soviética, subgéneros, vómito, acústico, catástrofe, cavernícola, espectáculo, estábamos, México, Norteamérica, síntoma, sólido, tóxico, trágico, aérea, aeróbicos, alucinógena, anaeróbicos, carismático, clínicas, código, demócrata, diálogo, electrodomésticos, éramos, estético, estómago, ilógico, incómodo, lógico, ludópata, matemática, matrícula, mecánica, náuseas, paupérrimo, pública, sábado, transgénico, aeronáutico, Álvaro, automovilístico, catálogo, cónyuge, cuídate, débiles, dinámico, doméstico, drástica, estándares, estratégicos, kilómetros, lágrimas, marítimo, médico, mérito, Mónica, orígenes, penúltimo, pésimo, Pitágoras, política, portátiles, sanguínea, socioeconómico, tímido, acuático, ángeles, ángulo, atlético, atómicas, bélica, británica, cálculo, carnívoras, crímenes, deméritos, énfasis, errónea, espontáneo, esporádicos, esquelética, estuviéramos, explícito, éxtasis, fáciles, fidelísima, ilícitos, instantáneo, líquido, Mediterráneo, módulos, óptimo, orgánico, orquídeas, Pontífice, prótesis, psicóloga, público, satánicas, símbolo, sísmico, subterráneo, superhéroe, tácticas, típico, tírate, trámite, tubérculo, túneles, Úrsula, vínculo, acérrimo, Álamos, analítico, anémica, ánforas, antepenúltimo, antiquísimos, Aristóteles, arqueológico, arquitectónicos, ártica, artístico, asmáticas, atmósfera, atmosférica, autóctonos, autónoma, bádminton, bajísimo, biomecánica, bólidos, Británico, buenísimas, cábala, calórico, campeonábamos, cancerígenas, cánticos, caótico, cárceles, carísimas, catastrófico, células, céntricos, cernícalos, chévere, cívico, clavículas, climático, cómico, cónclave, contábamos, currículum, décimo, déficit, democrática, demótica, disortográfico, didáctico, dióxido, elásticas, elíptica, emblemáticas, emblemático, empezábamos, érase, erótica, escándalo, esférico, espárrago, espátula, espécimen, espíritus, estuviésemos, etílico, evangélica, exígete, fábulas, géminis, gérmenes, Gerónimo, helicópteros, hidroeléctrica, hidrógeno, higiénicos, históricos, importantísimo, incógnita, incorporábamos, inmóviles, inmunológico, intercárceles, intérpretes, lástima, lingüísticas, líricas, llegábamos, maléfico, malísimo, Máncora, mandíbula, maquiavélica, metafóricos, momentáneo, mudábamos, narcotráfico, naufrago, necesitábamos, neurológico, numéricos, ómnibus, órdenes, óvalo, óvulos, parálisis, partícipes, pensábamos,

pirámide, planeábamos, politécnicos, practicábamos, primogénitos, próspero, prostíbulo, protagonico, protagonico, psicopatológicas, públicas, pusiéramos, químicas, químicos, quirúrgico, quisiéramos, raquíptico, Rázuri, recicláramos, régimen, réplica, ridículas, riquísimo, rítmicas, rítmico, románticas, romántico, rúbricas, sándwiches, satíricos, séptimo, seudónimo, psicológicos, sinónimo, sociólogos, sónicas, soviéticos, Sudamérica, subterránea, subtítulo, Sudáfrica, Suramérica, tácticos, tártaro, telefónicas, telefónico, Teófilo, teórico, testículos, tomalo, traumáticas, triángulo, triglicéridos, úvula, válido, vandálico, véase, viajábamos, zoofílicas.

b. Palabras esdrújulas compuestas (verbos más enclíticos)

Dándoles, dejándola, haciéndolo, desarrollándose, creándose, quitándole, volviéndose, causándole, comprándolo, convirtámonos, convirtiéndose, copiábamos, coronándose, dejándonos, encontrábamos, enfoquémonos, lamentándose, pegándole, peleándose, pongámonos, poniéndolo, poniéndonos, preguntándonos, prohibiéndoles, quedándonos, regenerándose, sintiéndose, yéndonos, abnegándonos, alimentándose, almacenándose, acompañándonos, aconsejándonos, acoplándose, actualizándose, acuérdate, adentrándose, adhiriéndose, agotándonos, agitándose, agravándose, aguantándole, usándolo, viéndose, añadiéndole, añadiéndose, apartándonos, aplicándola, apoderándose, apuntándolo, arrancándole, arriesgándose, asustándolas, ayudándonos, ayúdenos, basándome, borrándoles, brindándome, brindándote, búsqüenla, causándonos, clavándoles, colocándose, comparándonos, comprárselo, contándoles, convirtiéndola, cosméticos, créanme, crepúsculos, conociéndolos, conociéndome, conociéndonos, conociéndose, considerándolo, considerándose, consolidándose, contagiándose, creyéndonos, culturizándose, dándome, dejándote, déjenme, descuidándola, descuidándose, desempeñándome, desempeñándose, destacándose, destruyéndose, diciéndole, diciéndonos, diciéndose, diciéndote, diseñándolo, disparándose, dividiéndose, diviértete, dominándonos, drogándose, encontrándose, enfocándonos, engañándolas, enseñándonos, ensuciándola, enviándonos, envolviéndolo, escuchándola, esforzándote, formándonos, formándose, frustrándonos, ganándome, ganándose, generándole, golpeándose, golpeándonos, habitándolo, hablándole, hablándonos, hacértelo, haciéndome, haciéndose, háganse, ignorándoles, imagínate, incluyéndome, incluyéndose, incrementándose, incrustándole, influyéndome, introduciéndolos, introduciéndose, inyectándoles, jugándolo, lanzándose, iniciándose, inscribete, insertémonos, insultándonos, intentándolo, llámalo, llámese, llevándose, llevándolo, llevándote, luciéndola, mándalas, mandárselo, manteniéndolo, manteniéndose, matándose, mirándome, muriéndose, obligándonos, observándonos, ofreciéndole, oponérsele, originándose, otorgándole, otorgándonos, pegándose, pensándolo, perdiéndose, perfeccionándose, permítanme, poniéndose, practicándolo, preguntándome, pregúntele, preparándome, preparándose, presentándose, preséntense, provocándole, quejándome, quitándote, quitártela, realizándose, rebelándose,

recreándolos, recuperándose, refiriéndome, refiriéndose, regalándote, relacionándote, repartiéndose, repitiéndose, respetándome, robándose, sacándole, sintiéndote, sometiéndolo, sumándole, sumándose, tragándose, transmitiéndoles, tratándose, ubicándose, uniéndose, utilizándolos, vendérselos, viéndole, viéndome, viendonos, visitándolo.

Regla 3: Acentuación de hiatos (-ía)

Se deberá hacer énfasis en los siguientes casos. Se resaltan en negrita las palabras con hiato consignadas dentro de las cien de mayor dificultad del inventario.

a. Hiato (-ía) en verbos

Podría, tenía, sería, había, debería, hacía, quería, podía, sabía, decía, decían, gustaría, ponía, ponían, sentía, debía, estaría, existía, seguía, seguían, daría, salían, ayudaría, haría, harían, veía, vivía, vivían, tendría, tendrían, veían, rebeldía, comenzaría, consistía, diría, divertía, divertían, habría, parecía, prefería, preferían, preferías, servía, servían, vendría, venía, venían, asistía, asistían, causaría, confía, confían, corría, creían, debían, estarían, notaría, pedía, pedían, perjudicaría, portería, recibía, recibían, sucedía, tendríamos, terminaría, abría, abrían, aprendía, atendía, conocía, consumía, convendría, crecería, cubrían, dañaría, definía, dirían, entraría, entraríamos, estaríamos, impediría, ingería, leía, llegaría, llegarían, mantenía, mentía, prohibía, prohibían, quedaríamos, recibiría, recomendaría, regalía, seguiría, serviría, sufrían, surgía, varía, varían, vería, verían, vestía, vestían, volvía, aparecía, atraía, ayudaríamos, ayudarían, caería, caía, cañerías, cohibía, comía, competía, componían, conocíamos, consagraría, conseguiría, consideraríamos, contenía, convencia, convertía, convocaría, costaría, crearían, crecería, crecían, creía, crían, cubriríamos, cumplían, cumpliría, daríamos, decidía, decidiría, definiría, dejaría, desbloquearía, desconocían, descubría, desearía, desvarían, desvían, diríamos, dirigía, dividían, dolía, dormían, ejercían, empezaríamos, encontraríamos, entendía, escogía, estarías, exigían, facilitaría, favorecería, fracasaría, fundían, gastarían, generaríamos, gestaría, habrían, implicaría, impulsarían, indicaría, influían, iniciaría, inscribiríamos, inspirarían, interferiría, involucraría, irían, juntarían, latían, llamaría, llevaría, lograría, mantendrían, medían, merecía, molestaría, morían, nacían, obstruían, obtendríamos, obtenía, ofrecían, padecía, parecerían, participaríamos, pediría, perdería, perdía, permanecían, perseguían, pertenecían, podíamos, pondrían, poseían, presentaría, procedería, producían, prohibían, provenía, recibíamos, reconocía, refería, reían, reías, remontaríamos, representaría, revocarían, revolucionaría, sabrían, salvaría, sentiría, separaría, solía, soportaría, sorprendería, sorprendía, subía, subían, sucedería, suponían, surgiría, taparíamos, tardaríamos, tildarían, tomaría, traía, transcurría, tratarían, valentía, valía, veíamos, veías, vendía, vendían, veníamos

b. Hiato (-ía) en sustantivos y adjetivos

Día, mayoría, tecnología, policía, ingeniería, compañía, energía, alegría, minería, alcaldía, categoría, economía, gastronomía, melodía, batería, cafetería, todavía, María, calorías, fotografía, guía, rebeldía, armonía, sabiduría, tía, asesorías, ecología, García, jerarquía, mensajería, minoría, notaría, portería, profecía, ciclovía, cobardía, comisaría, coreografía, ecogeografía, hipocresía, hostelería, nanotecnología, serranías, teoría, tontería, abogacía, alcancía, Amazonía, anatomía, autonomía, biografías, biología, boletería, brujería, burguesías, cacería, cañerías, carrocería, enfermería, estadía, fantasía, filosofía, frío, frías, geometría, idolatría, Masías, melancolía, mercadería, orgías, patología, Pía, picardía, pornografía, psicología, sinfonía, Sofía, tuberías, vacía, valentía

Regla 4: Interrogativos y exclamativos

Se recomienda enfatizar en interrogaciones o exclamaciones indirectas. Asimismo, será importante trabajar estos usos con las conjunciones o los relativos homónimos. Se resaltan en **negrita** los interrogativos y exclamativos consignados dentro de las primeras cien palabras del inventario.

Qué, cómo, quién, quiénes, cuál, cuáles, dónde, cuándo, cuánto, cuántos, cuánta, cuántas

Regla 5: Tilde diacrítica

Se debe trabajar tres aspectos. Primero, de manera general, practicar la acentuación diacrítica en los monosílabos y en *aún*, sobre todo en los casos que se registran dentro de las cien palabras de mayor dificultad del inventario. Luego, se sugiere posicionar la actualización de la regla que se ha establecido para la conjunción *o*. Finalmente, se recomienda posicionar la omisión de la tilde en el caso de *solo* y en los demostrativos, tal como lo establece la RAE desde 2010.

Más, sí (adverbio), o, él, mí, aún, tú, sí (pronombre), sé (saber), solo, esta(s), este

Regla 6: Acentuación de palabras graves

Se deberá hacer énfasis en los siguientes casos. Se resaltan en **negrita** las palabras graves consignadas dentro de las cien de mayor dificultad del inventario.

a. Por adición de tilde

Abre, academia, acciones, acogida, acomoda, adecuado, adquiere, agregaron, agua, Aguirre, álbum, alcance, alcohol, alemanes, Alemania, alergias, alguien, algunas, alta, alteran, alumno, Ampuero, analizas, analizo, angora, anime, antiguo, aparecieron, apenas, apogeo, aprovecharlo, arduo, argumentaron, arte, artista, asimismo, asistentes, atendido, atroficien, aunque, autoestima,

avisaron, bajaba, beneficia, beneficios, brindan, brinde, bulimia, busca, cabe, cae, caiga, caigan, cambian, cambiaron, cambio, cáncer, canciones, carácter, caracteres, casi, catequesis, causa, celulares, centro, cerraron, chimpunes, cibernautas, cifras, clasificatorias, claxon, clima, colegio, colocan, comentarios, comenzaron, comida, comienzo, competitiva, comunes, comunicarse, conciencia, confiere, conocida, conocieron, consecuencia, consecuencias, consigues, consiste, constituida, consume, consumirse, contacto, contaminaciones, contrario, convocatoria, copian, creado, crearon, cree, creen, crimen, crisis, critica, cumplan, daban, debido, decidieron, decidimos, decisivo, dejara, dejaron, delictivos, delitos, depositan, descubrimiento, desde, deseen, detectaron, determinado, dialogo, diario, dicen, dictamen, dieron, digo, dijo, dioses, distinta, distritos, diversas, diversos, doce, drogas, ecosistema, ecosistemas, educativo, ejemplo, ejercicios, ejercites, elecciones, elegido, eliminatorias, ello, elogian, empezaron, encontraron, enterizos, equipo, equivocan, era, escogieron, escucho, esfuerzo, especialistas, especie, estamos, estilo, estudiaron, estudios, estuvieron, etapa, evitan, evolutiva, examen, existen, exitosos, experiencias, explique, faltara, familia, fanatismo, favorecen, felices, feliz, fueron, funciona, futbolista, futbolistas, futuro, genera, genio, gingivitis, giros, golpean, gracias, guerras, gusta, habitan, hablando, hablaron, hacen, haceres, hacerlo, hacia, hago, hasta, haya, hayamos, hicieron, historia, hizo, hostiles, huaicos, hubieron, hubiesen, hubo, humos, iban, idea, ido, imagen, impacto, importante, imposible, incentivaron, incitan, incluimos, incluso, incluso, incluyo, incrementan, incremento, indicaron, individuos, industria, influencia, informaron, informativas, inician, inicio, interesa, intereses, Italia, jefe, joven, juegan, Lima, limpia, llaman, llegada, llegaron, llegue, llevan, llevaron, logros, marcaron, marciales, marrones, masivas, mataron, medios, mejor, memoria, mencionado, menos, mentales, mente, Messi, mismo, modelo, molestia, muchos, mundial, mundiales, murieron, musicales, nace, necesaria, negativa, negocio, neuronas, ninguna, niveles, nostalgia, noticias, nucleares, nuestra, nuevo, numerosa, nunca, oficial, operativo, opten, organismo, orientan, origen, ozono, papa, parodias, participaron, patio, periodo, permite, pero, personal, perspectiva, piensan, pienso, planificaron, plantea, porcentajes, posibilidades, posiciones, practica, practicaba, practicado, practican, practicando, practicantes, practicarlo, practico, preferidos, preguntamos, preocupaciones, preparamos, presenciar, presentaron, primero, principio, problemas, procedimiento, productos, prohibido, prototipo, provoca, provoque, publicados, pueblo, puede, punto, pusieron, puso, quedaron, quieren, quimioterapias, quisieron, quiso, raciones, radicales, radio, razones, realizado, realizan, realizando, recalamos, reconocimiento, recreativa, refugien, refugio, regiones, relacionarse, rendimiento, rendir, retire, revocatoria, riesgo, rige, rutina, sabemos, saben, sabido, sabiendo, sacaran, sacaron, salieron, salimos, secundaria, seguimos, segundo, seres, series, sido, siempre, siguieron, simples, sino, sintieron, sitio, situaciones, sobre, sobredosis, sociales, sonido, subcampeones, suficiente, sufro, suma, supo, sustancias, Tailandia, tanto, temas, texto, tiempos, tierras, tipo, toca, toman, tomaron, trabajo, traje, tribus, turistas,

tuvieron, ubicado, uno, usaron, utilizan, vanguardia, varios, vehicular, verduras, vicario, victoria, vida, videojuegos, viendo, visto, vivaces, vivimos, vivo, volaba, volaron

b. Por omisión de tilde

Fútbol, fácil, vóley, básquet, difícil, cáncer, ágil, álbum, Áncash, ángel, árbol, automóvil, azúcar, Bolívar, cadáver, carácter, cárcel, César, Chávez, clímax, clóset, códigos, cómic, débil, estéril, Fernández, Gómez, Gutiérrez, hámster, Hernández, infértil, Jiménez, Juárez, láser, líder, máter, móvil, móviles, níquel, Óscar, Pérez, púber, Ramírez, récord, referéndum, Rímac, Rodríguez, súper, táctil, túnel, útil

Regla 7: Porque, por qué, porqué, por que

Se recomienda trabajar las cuatro posibilidades, con énfasis en los usos correctos de *porque* (conjunción causal) y *por qué* (preposición *por* más interrogativo *qué*). Se recuerda que los errores incluyen la confusión con los otros dos usos.

Regla 8: Grafías S/C/Z

Se recomienda trabajar las siguientes palabras y derivados. Se resaltan en negrita las palabras con estas grafías consignadas dentro de las cien de mayor dificultad del inventario.

A través, adolescencia, adolescente, adolescentes, alcaldesa, avance, comencé, conciencia, consciente, decisión, decisiones, empecé, escasez, esencial, excelente, exceso, hice, hicieron, hizo, incentivo, inconsciente, necesidad, necesitan, ocasión, ocasiona, ocasiones, parezca, realicé, tal vez, vez

Regla 9: Grafía H

Se recomienda trabajar las conjugaciones, los tiempos compuestos, las formas derivadas y los homónimos de los siguientes verbos: *haber* y *hacer*. Se resaltan en negrita las palabras con esta grafía consignada en el inventario.

ha, han, he, haber, hacer, hecho

Regla 10: Grafías B/V

Se recomienda trabajar las conjugaciones, los tiempos compuestos y las formas derivadas de los siguientes verbos irregulares:

Deber, estar, haber, haber, ser, ir, tener

Conclusiones

A partir de los resultados de la presente investigación sobre la construcción de un inventario cacográfico de estudiantes universitarios, podemos concluir lo siguiente:

1. Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la construcción de un inventario cacográfico, herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, es importante porque permite medir la competencia de una población determinada de estudiantes, identificar sus debilidades ortográficas constantes, organizar un corpus de palabras relevantes, determinar reglas ortográficas rentables, y proporcionar un banco de palabras y cacografías numeroso para el diseño de diversos instrumentos y estrategias de enseñanza.
2. Respecto al primer objetivo general, referido a determinar los errores ortográficos más frecuentes (inventario cacográfico) de los estudiantes de nuevo ingreso de un curso remedial de redacción en una universidad privada de Lima, podemos concluir que:
 - 2.1. Las cien palabras que generaron la mayor cantidad de cacografías son palabras del léxico común del adolescente.
 - 2.2. La acentuación fue el tipo de error que generó la mayor cantidad de cacografías (por omisión) y, en menor medida, errores en el uso de grafías (por sustitución y omisión).
 - 2.3. Las categorías gramaticales que fueron predominantes en este corpus de palabras fueron los sustantivos, los verbos, los adverbios y los adjetivos.
 - 2.4. Se evidenció que solo cien palabras generaron el 53% de las cacografías de la investigación. Inclusive, las primeras diez de este centenar produjeron el 25% de cacografías.
 - 2.5. Finalmente, siguiendo lo establecido por Paredes (1997), Carratalá (2006), Gómez (2006), Sánchez (2009) y Jimeno (2011) sobre la rentabilidad de un inventario cacográfico y considerando que el 53% de cacografías de la muestra fueron generadas por cien palabras, se confirma que la construcción de esta herramienta didáctica es pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, construcción que exigirá adaptarse a las exigencias de la población en la que se desea intervenir.
3. Respecto al segundo objetivo general, referido a determinar las reglas ortográficas más rentables detrás de estos errores ortográficos más significativos en cuanto al nivel de frecuencia, los resultados establecieron que:
 - 3.1. En el plano de la acentuación, son rentables las reglas de agudas (sobre todo en conjugaciones verbales en pasado y en futuro), de las esdrújulas (tanto en esdrújulas

- puras como en formas verbales con enclítico), de las graves (sobre todo por adición incorrecta de tildes), de hiatos (combinación -ía en sustantivos y en verbos), de pronombres y adverbios interrogativos y exclamativos (en preguntas y exclamaciones indirectas) y de la tilde diacrítica en monosílabos (se incluye el adverbio solo, la conjunción *o* y los demostrativos).
- 3.2. En el plano de las grafías, son rentable el uso de la grafía *h* (sobre todo la omisión en el verbo auxiliar haber), y las secuencias *s/z/c* y *b/v* (con énfasis en verbos irregulares).
- 3.3. En el plano de las secuencias problemáticas, son rentable los usos de *porque/porqué/por qué/por que*.
4. Respecto al primer objetivo específico, determinar el promedio de palabras con error ortográfico en las primeras 100 palabras y en las segundas 100 palabras del total de la muestra, se estableció que:
- 4.1. En promedio, los alumnos escriben 6 palabras con error ortográfico en ambos cientos de palabras. Sin embargo, es ligeramente superior la cantidad de palabras con error en las primeras cien (6.12 frente 5.89). Lo anterior se puede explicar por la presencia de errores de mayúsculas en los títulos.
- 4.2. Este promedio de errores puede movilizar una discusión al interior de los equipos docentes sobre qué número de palabras con error ortográfico debe escribir un alumno para que sea considerado como un estudiante con problemas ortográficos.
5. Respecto al segundo objetivo específico, determinar el porcentaje de errores ortográficos de acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta de palabras y palabras con más de un tipo de error total de la muestra, los resultados demuestran que:
- 5.1. La acentuación, con el 68.25%, es el tipo de error predominante en la ortografía de los alumnos. Asimismo, del universo de errores por acentuación es muy relevante señalar que casi el 90% se comenten por omisión de tilde.
- 5.2. Luego, se presentan los errores de mayúsculas (15.5%), grafías (11.35%), palabras con más de un tipo de error (3.02%) y unión o separación incorrecta de palabras (2.32%).
6. Respecto al tercer objetivo específico, determinar el porcentaje de errores ortográficos de acentuación, grafías, mayúsculas, separación o unión incorrecta de palabras, y palabras con más de un tipo de error según la facultad elegida, la edad, el género y el tipo colegio de procedencia (público o privado), se concluye que:
- 6.1. Los resultados siguen la tendencia de los resultados generales: más errores de acentuación, seguidos de mayúsculas y grafías; luego se ubican más de un tipo de error, y unión y separación incorrecta de palabras. Lo anterior supone que los estudiantes

universitarios de nuevo ingreso, ya sea por su facultad elegida, edad o tipo de colegio, no presentan diferencias significativas en cuanto a su competencia ortográfica en líneas generales.

- 6.2. Sin embargo, sí se encuentra una diferencia relevante en cuanto al género. Las mujeres cada 200 palabras cometen aproximadamente 10 errores (10.24) frente a los casi 13 errores (13.21) de los hombres. Esta diferencia, a partir de lo apuntado por Portilla (2003), se debería a una mejor predisposición de las mujeres hacia el aprendizaje de la lengua.
7. Por último, como se estableció a lo largo de esta investigación, los errores ortográficos se explicarían como consecuencia de una serie de factores interrelacionados: individuales, educativos, sociales, culturales, lingüísticos.



Recomendaciones

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean tres recomendaciones:

1. Con los resultados de este inventario, se recomienda que la ortografía se trabaje en la producción escrita. Si bien se reconoce que hay una diversidad de enfoques, estrategias, actividades e instrumentos, la ortografía es ante todo una habilidad que tiene su lugar principal de aprendizaje en la escritura. En esa línea, el docente que diseñe estrategias de enseñanza-aprendizaje e instrumentos didácticos vinculados a la ortografía deberá considerar que la consolidación ortográfica o la automatización de la aplicación de las reglas ortográficas en la escritura será resultado de la integración del desarrollo de la actividad cognitiva, la actitud crítica y la reflexión lingüística del alumno en un contexto comunicativo significativo, y de la constante práctica escrita y retroalimentación significativa del docente y sus pares. Para ello, será muy necesario que los docentes se actualicen en los enfoques didácticos que proporcionen competencias para esta forma de abordar la enseñanza, así como también será indispensable su actualización y estudio permanente de la ortografía vigente.
2. En esa línea, se recomienda que los docentes que tengan como objetivo la enseñanza de la ortografía socialicen las dificultades, los aciertos, los análisis, las hipótesis y las investigaciones sobre el nivel ortográfico de sus alumnos con toda la comunidad educativa (alumnos, profesores de todas las materias, directivos, alumnos y padres de familia), de tal manera que la enseñanza-aprendizaje de la ortografía no se reduzca al aula de lengua. Por lo contrario, con el fin de crear aprendizajes significativos, será muy importante que las comunidades educativas entiendan que el mejoramiento de la habilidad ortográfica de los alumnos se verá fortalecida si se promueve la comunión de varios esfuerzos, siempre liderados por el profesor de lengua.
3. Desde el punto de vista académico, se recomienda seguir esta línea de investigación. Si bien se reconoce los esfuerzos que la UMC (2001, 2006) ha realizado para medir la competencia ortográfica de los alumnos, informes en los cuales se ha establecido número de errores en un rango de palabras como reglas puntuales con dificultad, no existe aún una serie de estudios que proporcionen información sobre en qué palabras nuestros estudiantes tienen mayores dificultades. En ese sentido, será importante favorecer las iniciativas que construyan inventarios cacográficos a nivel metropolitano, provincial y nacional de la escuela primaria, secundaria e, incluso, en los primeros ciclos de la universidad.

Bibliografía

Álvarez, Juan Manuel. (1998). Didáctica general y didáctica específica. En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universitat de Barcelona – SEDLL – HORSORI Editorial.

Asamblea Nacional de Rectores. (2011). *Datos estadísticos universitarios. Universidades 2011/Población Universitaria 2010*. Consulta: 11 de febrero de 2013 en http://200.48.39.65/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf

Barberá, Vicente, Collado, Juan Carlos, Morató, Josefina, Pellicer, Carmen y Magdalena Rizo. (2004). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. España: Ediciones Ceac.

Bigas, Montserrat. (1996). La enseñanza de la ortografía [versión electrónica]. *Aula de Innovación Educativa*, 56, pp. 6-8.

Bixio, Cecilia. (2004). Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En Boggino, Norberto. (Comp.) *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, pp. 95-124.

Briz, Ezequiel. (2003). El enfoque comunicativo. En Mendoza Fillola, Antonio. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. (pp.79-123) Madrid: Pearson Educación.

Brunner, José. (2011). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2011*. Santiago de Chile: Ril editores, Universia, Cinda.

Cantero, José y Mendoza Fillola, Antonio. Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 33-78). Madrid: Pearson Educación.

Camps, Anna. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217.

Camps, Anna. (1998). La especificidad del área de la didáctica de la lengua: Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universitat de Barcelona – SEDLL – HORSORI Editorial.

Camps, Ana, Guasch, Oriol y Uri Ruiz Bikandi. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura [Versión electrónica]. *Revista Textos*, 55, pp. 71-80.

Camps, Anna. (2006) (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (2ª ed.). Barcelona: GRAÓ.

Camps, Anna, Milian, Marta, Bigas, Montserrat, Camps, Montserrat y Pilar Cabré (2006). *La enseñanza de la ortografía*. (4ª ed.). Barcelona: GRAÓ.

Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, Daniel. (1999) Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lengua y Literatura, Revista de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, 36-37, 11-33.

- Cassany Daniel. (2006). El dictado como tarea comunicativa. *Tábula Rasa*, 2, 229-250.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Glòria Sanz. (2007). *Enseñar lengua* (12ª ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Cassany, Daniel. (2012). *En línea: escribir y leer en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Carratalá, Fernando. (2006). *La enseñanza integrada de la ortografía y el vocabulario en la Educación Secundaria. Diagnóstico, enseñanza y recuperación* [versión electrónica]. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Consulta: 10 de febrero de 2013 http://www.madrid.org/edupubli/m_cata.htm
- Carratalá, Fernando. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- Castro, Carlos. (1969). Didáctica de la lengua, su importancia y problemas que plantea. En *Didáctica de la lengua española*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Cisneros, Luis Jaime. (1967). Pronunciación y ortografía. *Humanidades/Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1, pp. 47- 62.
- Cuetos, Fernando. (2009). *Psicología de la escritura*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España
- De la Torre, Saturnino. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Editorial Dykinson, pp 21-43.
- Díaz Perea, María del Rosario (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la Ortografía. *Docencia e Investigación*, 18, p. 49-78.
- Díaz Perea, María del Rosario (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón*, 62 (4), p. 65-79.
- Esquivel, Jorge. (1997). Consideraciones ortográficas acerca del lenguaje universitario. *Encuentro Educativo*, 5, pp. 112-124.
- Esquivel, Jorge. (1998). Acerca de la ortografía en el lenguaje universitario. *Lengua y Sociedad*, 1, pp. 3-9.
- Figuerola, Elena. (1994). La acentuación ortográfica en la educación superior. *Educación/Pontificia Universidad Católica del Perú*, 3, 5, pp. 81-93.
- FundéuBBVA. (2011). Novedades de la Ortografía de la lengua española (2010). Versión 1.4. del 23 de noviembre de 2011. Consulta: 9 de febrero de 2013. <<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.fundeu.es%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F01%2FFundeuNovedadesOrtografia.pdf>>
- García, Isabel. (1999). Enfoque comunicativos y enseñanza de lenguas. *Educación/Pontificia Universidad Católica del Perú*, 7, 15, pp. 129-137.
- Gabarró, Daniel y Puigarnau, Conxita (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística (PNL)*. Madrid: Aljibe.
- Gabarró, Daniel y Puigarnau, Conxita. (2010) *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes* Barcelona: Boira Editorial.

Gómez, Alejandro. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces [versión electrónica]. *Escuela Abierta*, 8, pp. 129-147.

Gómez, Alejandro. (2006). Los inventario cacográficos en la enseñanza de la ortografía [versión electrónica]. *Escuela Abierta*, 9, pp. 63-74.

Gómez, Alejandro. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar-Revista Científica de Comunicación y Educación/Universidad de Pablo de Olavide*, 29, 15, pp. 157-164.

Gómez, Leonardo. (2002). La ortografía del español y su didáctica. En Actas de IX Congreso Brasileño de Profesores de Español [versión electrónica]. Brasilia: Consejería de Educación. Embaxada de Espanha

González, Luis. (1993). La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura. En Lomas, Carlos y Osorio, Andrés (comps.) (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Barcelona: Paidós.

González, Luis. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

Gutiérrez, M., López, F., Rodríguez, R., Rodríguez, R., Sánchez, L., & Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *MediSur*, 8, 3, pp. 47-53. Recuperado el 12 de octubre de 2012, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=180016106009>

Maati, Halima. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller "ELE e interculturalidad. Instituto Cervantes de Orán. Recuperado el 10 de mayo, 2014, de http://evc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beg_hadid.pdf

Hernández, R., Fernández, C, & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). México D.F.: McGraw-Hill

Hernando, Luis, y Hernando, Alberto. (2003). El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 263-290). Madrid: Pearson Educación.

Jara, Victoria. (2013). COCAE: Corpus cacográfico adulto del español de Costa Rica. Consultado el 27 de febrero de 2013. Disponible en <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/8928>

Jimeno, Pedro (2011). La enseñanza de la expresión escrita en la educación secundaria. En Ruiz Bikandi, Uri. (Coord.). *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona GRAÓ, Ministerio de Educación.

LLECE-SERCE-ICFES (2010). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Análisis curricular. Escritura. Un estudio de las habilidades de América Latina y el Caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado el 21 de noviembre de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>

Lomas, Carlos y Osorio, Andrés (comps.) (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lomas, Carlos (coord.) (1996) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.

López, Armando. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y Literatura [recurso electrónico]. *Didáctica/Servicios de Publicaciones UCM, Madrid, 10*, pp. 215-231. Consulta: 1 de agosto de 2008 <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9898110215A.PDF>

Martínez de Sousa, José. (2003). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía. Consulta: 10 de enero de 2013 <http://www.martinezdesousa.net/escritos.html>

Martínez de Sousa, José. (2011). La ortografía académica del 2010: cara y dorso. Consulta: 10 de enero de 2013 <http://www.martinezdesousa.net/escritos.html>

Medina, Antonia. (1994). La enseñanza de la ortografía en la universidad [versión electrónica]. *Reale, 2*, pp. 73-78.

Mejía, E. (2008). *La investigación científica en la educación*. Lima: Editorial San Marcos.

Mendoza Fillola, Antonio. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones AKAL.

Mendoza Fillola, Antonio. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Mesanza, Jesús. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos: inventario cacográfico*. Madrid: Escuela Española.

Mesanza, Jesús. (2011). *Competencia ortográfica del alumnado madrileño*. Fundación Madridmasd para el conocimiento. Consulta: 15 de octubre de 2012. <http://www.madrimasd.org/informacionIdi/analisis/analisis/analisis.asp?id=48958>

Ministerio de Educación. (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación. Recuperado de www.minedu.edu.pe

Ministerio de Educación. (2009). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Recuperado de www.minedu.edu.pe

Morales, Oscar y Luis Hernández (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso [versión electrónica]. *Kaleidoscopio/Universidad de los Andes Mérida-Venezuela, 1, 2*, pp. 151-159.

Murillo, Marielos. (2006). Vocabulario cacográfico. Pautas para la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria costarricense. *Kañina, Revista de Artes y Letras/Universidad de Costa Rica, 30*, pp. 59-70.

Noguerol, Artur. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y literatura. En Mendoza Fillola, Antonio. *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HARSORI

Ortiz, Emilio y Mariño, María de los Ángeles. (2005). *La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología*. Universidad de Holguín, Cuba. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/888Ortiz.PDF>

Paredes, Florentino. (1997). *La ortografía: una visión multidisciplinar*. En ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.

Pease, María Angélica. (2012). Los nuevos estudiantes universitarios: ¿Qué sabemos, qué nos falta saber? En Olivera, Luis. (Ed.) *Docencia Universitaria: reflexiones y experiencias*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Peñalver, Manuel. (1992). Nebrija: De la gramática de ayer a la gramática de hoy. *Cauce*, 14-15, 221-232.

Pérez, Carlos. (2009). *La educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico. Del vocabulario cacográfico a las reglas de mayor rentabilidad ortográfica* (Tesis de doctorado). Universidad Estatal a Distancia de Puerto Rico.

Pérez, Ramón, Guerrero, Francisco y Charo Ríos. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa [versión electrónica]. *Tejuelo*, 8, 95-136.

Portilla, Luisa. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Pujol, Mario. (1999). Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Pujol, Mario. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística [versión electrónica]. *Tabanque*, 15, pp. 224-248.

Pujol, Mario. (2001). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística (II) [versión electrónica]. *Tabanque*, 16, pp. 193-215.

Quesada, Félix. (1998). Proyecto: Errores en la producción escrita en alumnos de pre-grado. [versión electrónica]. Lima: UNMSM. *Escritura y Pensamiento*, 1. Disponible en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/escr_i_pensam/1998_n1/Proyecto.htm

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed. Vols. 1-2). Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá: Santillana.

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española. (2013). *Ortografía escolar de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española. *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLLE)*. <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

Rico, Ana María. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones*, 32, p. 72-84.

Rivera, Hilda. (1997). El método de la enseñanza de la ortografía. *Encuentro Educativo*, 5, pp. 110-111.

Ruiz Bikandi, Uri. (Coord.) (2011). *Didáctica de la lengua castellana y literatura*. Barcelona: GRAÓ, Ministerio de Educación.

Sánchez Avendaño, Carlos. (2006). ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Revista Educación/Universidad de Costa Rica*, 30, 1, pp. 65-81.

Sánchez Lozano, Carlos. (2007). La escritura ortográfica en estudiantes universitarios [versión electrónica]. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina*, 11, pp. 37-41.

Sánchez Jiménez, David. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 9, pp. 1-22.

UMC. (2003a). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Cuarto grado de secundaria. Informe pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación.

UMC. (2003b). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación-Producción de textos: Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Cuarto y sexto de primaria. Cuarto de secundaria. Informe pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación.

UMC. (2006a). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil. Informe pedagógico de resultados 2004. Producción de textos escritos. Segundo grado de primaria. Sexto grado de primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

UMC. (2006b). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil. Informe pedagógico de resultados 2004. Producción de textos escritos. Tercer grado de secundaria. Quinto grado de secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.

Zayas, Felipe. (1993) Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En Lomas, Carlos y Osorio, Andrés (comps.) (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Barcelona: Paidós.

Anexo A: Instrumento de recolección de información

[Logo de la universidad]

[Nombre del curso]
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Ciclo 2013-1

Profesores: [Nombres y apellidos de los profesores que dictaron el curso durante el 2013-1]
Duración: 60 minutos
Fecha: Semana 1, primera sesión

Recomendaciones generales

1. Escuche las indicaciones del profesor y lea estas recomendaciones atentamente.
2. Llene con precisión sus datos personales en el lugar correspondiente.
3. Escoja un tema que sea de su conocimiento e interés para redactar el texto que se le solicita.
4. Se sugiere que realice una lluvia de ideas y un esquema (plan de redacción) antes de empezar a redactar el texto.
5. Recuerde que todo buen texto tiene una introducción, un desarrollo y un cierre.
6. Antes de entregar su texto, revise el léxico y la ortografía.
7. La extensión del texto **no debe ser menor a las 40 líneas ni extenderse más de las 45.**

Puede utilizar este espacio para su lluvia de ideas y esquema del texto (no obligatorio).



Evaluación diagnóstica 2013-1

Nombres y apellidos: _____ Edad: _____

Código de alumno: _____ / Sección: _____ / Número de vez que lleva el curso: 1 2 3

Colegio y distrito: _____ Tipo: Público () o Privado ()

Carrera: _____ Facultad: _____

A usted se le ha encomendado la redacción de un texto de cuatro párrafos para la revista “Joven” de esta universidad, publicación mensual sobre temas diversos de corte juvenil. El editor principal le ha encargado desarrollar un tema de su interés personal que crea que pueda ser relevante compartir. Este puede ser un texto expositivo (por ejemplo, sobre sus intereses académicos, culturales, tecnológicos, ecológicos, deportivos, de entretenimiento, etc.) o un texto argumentativo (por ejemplo, opinión sobre algún tema controversial de actualidad). En su redacción, debe considerar que esta revista es leída por estudiantes y profesores universitarios por lo que es importante que ponga atención en la estructura del texto como a su léxico y ortografía. **La extensión conjunta de los cuatro párrafos no debe ser menor a las 40 líneas y no mayor a las 45**, el cual es el espacio contemplado para su artículo en la revista y que deberá cumplir obligatoriamente. Asigne un título de impacto a su artículo. La redacción de su texto será tomada en cuenta en la nota de participación del curso. (Tiempo: 60 minutos)

Título: _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____

19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____



Anexo B: Guía de capacitación de los profesores

Evaluación diagnóstica 2013-1

Objetivos:

1. Elaborar el inventario cacográfico de los alumnos del curso remedial de redacción 2013-1
2. Establecer las palabras mal escritas más frecuentes y las reglas ortográficas más rentables asociadas a estos errores
3. Identificar el promedio de errores ortográficos cada cien y doscientas palabras respectivamente
4. Identificar el promedio de errores ortográficos según facultad, edad, género y tipo de colegio de procedencia
5. Plantear una propuesta didáctica para la enseñanza de la ortografía

Nota: Se ha delimitado el error ortográfico a las grafías, la acentuación y el uso de las mayúsculas.

Instrumento de recolección de información

A usted se le ha encomendado la redacción de un texto de cuatro párrafos para la revista “Joven” de la universidad, publicación mensual sobre temas diversos de corte juvenil. El editor principal le ha encargado desarrollar un tema de su interés personal que crea que pueda ser relevante compartir. Este puede ser un texto expositivo (por ejemplo, sobre sus intereses académicos, culturales, tecnológicos, ecológicos, deportivos, de entretenimiento, etc.) o un texto argumentativo (por ejemplo, opinión sobre algún tema controversial de actualidad). En su redacción, debe considerar que esta revista es leída por estudiantes y profesores universitarios, por lo que es importante que ponga atención en la estructura del texto como en su léxico y ortografía. **La extensión conjunta de los cuatro párrafos no debe ser menor a las 40 líneas y no mayor a las 45**, el cual es el espacio contemplado para su artículo en la revista y que deberá cumplir obligatoriamente. Asigne un título de impacto a su artículo. La redacción de su texto será tomada en cuenta en la nota de participación del curso. (Tiempo: 60 minutos)

Recomendaciones para la aplicación de la Evaluación Diagnóstica

1. Para que la muestra sea válida, los alumnos deben redactar textos de 200 palabras como mínimo. Esto supone que, al menos, deben llegar a la línea 22 de la hoja si se tiene en cuenta que, en promedio, se puede escribir 10 palabras por línea. Es muy importante, por ello, que los profesores enfatizen la importancia de llegar hasta la línea 40, tal como lo indica la consigna de la evaluación.
2. Dado que el objetivo es identificar los errores ortográficos, los profesores podrán orientar la redacción de los alumnos en cuanto a contenido y estructura. Las conclusiones del piloto señalan que los alumnos tienen mejor desempeño si se les orienta con indicaciones muy puntuales como “presenta el tema a tu lector (introducción)”, “elige un tema por párrafo (desarrollo)”, “realiza un breve recuento de lo que escribiste y reflexiona sobre ello (cierre)”. Asimismo, es valioso motivar a los alumnos que escriban sobre lo que conocen, piensan u opinan: desde una afición por un deporte, género musical o juego de video, hasta su opinión por su futuro profesional o ideas sobre la realidad del país.
3. Se deberá disponer 5 minutos para la presentación y motivación de la evaluación, y 60 minutos para la redacción de los alumnos.

Anexo C: Inventario cacográfico extendido

I. Palabras que aparecieron más de una vez en el inventario cacográfico

1. De 10 a 22 apariciones

Hecho, hechos, teléfono, teléfonos, empecé, empezó, haber, opinión, página, páginas, allá, fácilmente, haya, hayan, ingeniería, inició, últimamente, académico, académica, académicas, Católica, católico, católicas, compañía, compañías, decía, decían, dio, acá, energía, energías, específica, específico, específicos, porqué, porqués, prácticamente, álbum, álbumes, aquí, árbitro, árbitros, área, áreas, comencé, como, cómoda, cómodo, cómodos, crítica, crítico, críticos, ejercicios, es que, gustaría, llevó, ningún, rápidamente, río, ríos, selección, alegría, alegrías, América, árbol, árboles, artículo, búsqueda, búsquedas, consciente, conscientes, fábrica, fábricas, joven, minería, o sea, tráfico, tráficos, a, básicamente, dejó, físicamente, hablaré, increíble, increíbles, información, número, psicológicamente, razón, salió, según, tendrán, tendrás, vehículo, vehículos, alcaldía, alcance, avance, avancen, categoría, categorías, creó, debido, decidió, esto, habrá, habrán, habrás, he, hizo, Japón, Latinoamérica, ponía, ponían, próximo, próxima, próximos, televisión, título, títulos, a pesar, adolescencia, ánimo, ánimos, atención, automóvil, automóviles, balón, comunicación, crezca, crezcan, decidí, estas, fueron, hace, hacen, hacer, llamó, mínima, mínimo, mínimos, músico, músicos, párrafo, párrafos, quedó, sentía, tuvo, alimentación, antigüedad, caída, caído, caídos, científica, científico, científicos, dará, darán, darás, de acuerdo, decisiones, detrás, difíciles, economía, fenómeno, fenómenos, fui, Gutiérrez, hábitat, habitats, hábito, hábitos, hacia, líder, llegué, Markarián, máxima, máximo, máximos, mecatrónica, mecatrónico, mecatrónicos, ocasiones, oído, oídos, político, políticos, síndrome, síndrome, súper, turística, turístico, turísticos, útil, útiles, A continuación, acerca, aun, básica, básico, básicos, Brasil, carácter, conozca, conozco, conozcan, contaminación, Corea, crédito, créditos, cuándo, debía, dólares, eléctrica, eléctrico, eléctricos, estaría, existía, existían, gastronomía, gastronomías, hará, harán, harás, hicieron, imágenes, melodía, melodías, necesidad, necesidades, ocasiona, órgano, órganos, práctica, práctico, prácticos, psicólogo, psicológicos, Rímac, seguía, seguían, situación, tecnológica, tíos, tránsito, ve, vergüenza,

2. De 5 a 9 apariciones

Adicción, aerolínea, aerolíneas, así mismo, ayudará, ayudarán, batería, baterías, cámara, cámaras, campeón, cierta, cierto, ciertos, comúnmente, consiste, convirtió, dándole, dándoles,

del, demasiado, exámenes, excepción, explicaré, haciéndolo, haciéndola, haciéndole, haciéndoles, inglés, límite, límites, móviles, músculos, parezca, periódico, periódicos, petróleo, población, revocatoria, sabrá, sabrán, seguirá, seguirán, seguirás, semáforo, semáforos, sentirá, sucedió, anécdota, anécdotas, cafetería, cafeterías, Cusco, daría, darían, debe, deben, dejándola, dejándolo, dejándole, dejándoles, dirán, el, en contra, escogí, evolución, examen, expresidente, fe, hice, irá, irán, irás, magnífica, magnífico, magníficos, natación, necesita, ocurría, ocurrían, pacífica, pacífico, pacíficos, polémica, polémico, polémicos, problemática, propósito, propósitos, proteína, salía, salían, salón, tabú, tabúes, término, términos, todavía, tuvieron, universidad, yendo, a la, a las, actúo, actúen, actúan, administración, África, alcohol, alcohólico, alcohólica, alcohólicos, ayudaría, ayudó, círculo, círculos, comienzo, comienzos, conciencia, conclusión, consecuencia, consecuencias, continúa, continúan, coordinación, corrupción, cuánto, cuánto, de repente, desórdenes, discriminación, económicamente, estaba, estaban, estará, estarán, excelente, excelentes, extranjero, extranjera, extranjeros, federación, futbolística, futbolísticos, haría, harían, íbamos, incentiva, incentivan, incentivan, informático, informática, informáticos, japonés, jugué, María, muchísima, muchísimo, muchísimos, obstáculo, obstáculos, papá, papás, pareció, plástico, quiso, reúne, reúnen, sinfin, sobre todo, solución, Sudamérica, tailandés, terminé, tu, vandalismo, veía, vivía, vivían, volvió, afectó, alguno, alguna, algunas, asiático, asiática, bien, calorías, casi, César, construcción, continuación, creación, cuánta, cuántas, desarrollándose, encontré, esencial, específicamente, estos, estudié, estuve, exceso, excesos, Farfán, fotografía, fotografías, ganó, gráficos, gran, guía, guías, gustó, ha traído, hámster, hámsters, hinch, hinchas, ídolo, ídolos, ímpetu, instantánea, logré, logró, médicos, mío, míos, múltiples, nació, no sé, ocasión, olímpica, olímpico, olímpicos, oxígeno, profesional, profesionales, prometió, quedé, récord, récords, religión, sobrepeso, soviética, subgéneros, tendría, tendrían, tomó, triatlón, unión, vaya, vayan, veían, vio, vómito, vómitos, acústico, acústica, alguien, allí, aproximadamente, audífonos, automáticamente, café, cambio, catástrofe, cavernícola, cavernícolas, cebada, cocaína, conlleva, conllevo, conllevan, conocido, conocidas, considerado, considerada, considerados, depresión, disciplina, disciplinas, distracción, división, donde, empezaron, enseñó, entré, espectáculo, estábamos, estuvieron, explicará, fanático, fanáticos, feliz, Fernández, hablará, hablarán, habló, hubiese, hubiesen, incentivó, incentivos, inconsciente, intereses, mencionada, mencionado, mencionados, México, Norteamérica, oír, opción, pasé, Pelé, porcentaje, porcentajes, precisión, presión, rapidez, realizó, rebeldía, rehabilitación, reír, salí, salud, secundaria, si no, siempre, síntoma, social, sociales, sólida, sólido, sólidos, ti, tóxica, tóxico, tóxicos, trágica, trágico, trágicos, transmisión, únicamente, viene, vienen,

3. De 4 a 3 apariciones

Académicamente, acción, acciones, aérea, áreas, aeróbicos, alrededor, alucinógena, alumno, amor, anaeróbicos, Andrés, aplicaciones, aprendí, armonía, atraídos, cambió, cárcel, carismático, causó, cinturón, clínicas, código, códigos, comenzaría, comenzarían, comenzaron, comunes, concentración, consistía, contemporánea, contemporáneo, contemporáneos, coreana, coreano, coreanos, cortés, cree, creen, cuando, dé, de nuevo, decidieron, demócrata, desinterés, diálogo, diría, divertía, divertían, educación, eficaz, egoísta, egoístas, electrodomésticos, en vez, enseñará, enseñarán, éramos, escaso, estadísticas, estéril, estética, estético, estéticos, estómago, excesivamente, existen, expandió, experiencia, experiencias, expresión, franquicia, franquicias, futuro, habría, hacerse, hasta, horario, idea, ilógico, incómoda, incómodo, influencia, Inglaterra, inversión, investigué, José, lanzó, llegaron, lógica, lógico, ludópata, ludópatas, mamá, matemática, matemáticas, matrícula, matrículas, mecánica, mecánico, médica, mi, millón, náuseas, ni siquiera, no, obesidad, obsesiva, obsesivo, obsesivos, ocasionó, opten, ozono, parecía, pasión, paupérrima, paupérrimo, paupérrimos, pensé, pensó, percibida, percibido, percusión, pidió, podré, practiqué, prefería, preferían, preferías, preguntarán, preguntaras, presentaré, principio, principios, pública, pues, quien, raíz, recapacitar, redactaré, resultó, revocación, sábado, sábados, sabiduría, saldrá, servía, servían, servirá, servirán, sintió, sufrió, tecnológicamente, tía, tías, tomé, transeúnte, transeúntes, transgénica, transgénico, transgénicos, utilizan, vacío, vacíos, vendría, venía, venían, verán, vía, viendo, vivió, a cargo, a menudo, a un, a una, accesible, accesibles, acceso, accesos, actualidad, actualmente, aeronáutico, aeronáuticos, afición, agresiones, ahora, al, Álvaro, análisis, apareció, aparición, aparte, aplicación, aportación, aprendizaje, árida, áridos, áridos, arte, artes, asesorías, asimismo, asistía, asistían, aumentó, autoestima, automovilístico, automovilísticos, beneficio, beneficios, bienestar, Canadá, canción, capaces, catálogo, causaría, Chávez, comencemos, comenzaré, comienza, comienzan, comprensión, conexión, confía, confían, conocerás, conocí, consiguió, contaré, contó, cónyuge, corría, corrió, creándose, creían, cuán, cuestión, cuídate, da, darse, de parte, debían, débil, débiles, decaído, decaída, dependerá, desaparición, desarrollará, descansar, desean, destreza, dieciséis, dimensión, dinámica, dinámico, diré, distorsiona, distorsionan, doméstico, domésticos, Down, drástica, drástico, drenaje, drogadicción, ecología, ejemplo, ejemplos, elección, elegir, en serio, encima, entró, es, escuché, estándares, estarían, estratégica, estratégico, estratégicos, etapa, etapas, excesiva, expectativa, expectativas, extensión, extraído, extraídos, fascinó, filósofo, filósofos, función, futbolista, futbolistas, García, generación, gente, gimnasio, golpeándolos, Gómez, grave, graves, hagan, hago, hazmerreír, héroes, hubieran, iglesia, iglesias, importante, índice, infértil, ingresé, inicio, instantáneamente, intención, interactúan, interesa, invitó, jerarquía, jugó, kilómetros, lágrimas, leída, leído, llevándose, llevará, marítima, marítimo, marítimos, más o menos, médico, mencioné, mensajería, mérito,

minoría, minorías, mismo, mismos, Mónica, musical, musicales, nace, nací, necesaria, necesitan, notaría, optan, orientación, origen, orígenes, pasará, pedía, pedían, pelear, penúltimo, penúltimos, perjudicaría, pero, pésima, pésimo, pésimos, Pitágoras, política, políticas, portátiles, portería, presenciar, presentará, presentarán, presentó, profecía, profecías, prohibido, querrán, quitándole, quitándoles, raíces, Raúl, recibe, reciben, recibía, recibían, recibida, recibido, recibidos, recibió, reducción, represión, reunión, robó, sabemos, sanguínea, se, sentimental, sigue, siguen, socioeconómica, socioeconómico, socioeconómicos, son, sorprendió, sucedía, surgió, tasa, tendríamos, terminaría, terminó, tiempo, tiempos, tímido, tímidos, tocó, trajín, transmitió, vehicular, verá, vergonzoso, vergonzosos, viajó, vías, vida, videojuegos, volcán, volviéndose, votación, votó

4. Dos apariciones

A cabo, a favor, a partir, a sí misma, a sí mismo, a sí mismos, abría, abrían, abstracta, acaba, acaban, acabará, acabó, academia, academias, acecha, acecho, acercó, acogedor, acogedora, acogida, acontecimiento, acuático, adaptarse, adiós, adquiere, adquieren, afán, afirmó, agradecerán, agrupación, ajenas, ajenos, albergan, alcanzar, Alemania, alzará, amable, analizas, anfitrión, ángel, ángeles, ángulo, anime, anotó, ansiada, antiguo, antiguos, apoyo, aprendía, aprendió, aprovechado, aprovechar, árabes, armó, artista, artistas, asilos, Asís, asociación, atendía, atendido, atlético, atlético, atómicas, atracción, aunque, australopithecus, avanzando, avanzará, averigüe, Ayllón, azúcar, azúcares, bailarín, bajé, bajos, balanceada, balompié, bélica, bélico, beneficia, beneficiarán, benignas, bicicleta, bota, botan, botando, brazalete, brazaletes, brinde, brindó, británica, bulimia, burlón, caiga, caigan, cálculo, calidad, cambiaron, capataz, carnívoras, causándole, causas, cayó, chihuahua, chimpún, cibernéticos, ciclovía, ciclovías, científicamente, clasificación, claxon, club, cobardía, coincidencias, cólera, combinación, comentó, comenzar, cómic, cómics, comience, comiencen, comisaría, comité, comparación, compartiré, competición, comprándolo, comprándolos, comprobado, comunicarse, comunicó, concientizar, condón, confundir, conmoción, conocer, conocía, conoció, consentimiento, consigo, consumía, consumían, controversial, convendría, convirtámonos, convirtiéndose, copiábamos, corazón, coreografía, coreografías, coronándose, cosecha, cosechan, cosechas, costará, crearon, crearse, crecería, creará, crearán, crímenes, cualquier, cubrían, cumplirá, cumplirán, daban, dañaría, daré, debemos, deberá, deberán, decir, dediqué, definía, definió, dejándonos, dejara, dejaran, dejé, deméritos, desahogo, desastroso, desde, desearán, deslizarse, destrucción, detallaré, dirían, dirige, discusión, discusiones, dispositivos, disputará, distrito, distritos, diversión, diversos, e, ebriedad, echar, ecogeografía, ecológica, ecosistema, ecosistemas, elaborada, elaborada, elaboradas, elevó, eligió, emoción, empecemos, empezamos, empieza, empresa, en, en cuenta, en vano, encontrábamos, énfasis, enfoquémosnos, engreída,

engreídos, entraría, entraríamos, envió, epilepsia, errónea, escasez, escoger, esencia, esparció, especialización, esperanzas, espontáneo, esporádicos, esquelética, estamos, estaríamos, estatus, estudiaron, estuviéramos, estuvo, evalúa, evolucionó, explícito, expondrán, éxtasis, extinción, extorsión, extraacadémicos, fáciles, falleció, faltándole, familia, fantástica, fantástico, favorezca, felices, fidelísima, figuras, fin, finalizó, finalmente, formación, formará, frío, fundó, futbolísticamente, Gastón, gastronómico, gastronómica, genio, guén, gusta, gustan, habido, habitan, haciendo, hallar, hay, hayamos, hecha, hechas, hígado, hincapié, hipocresía, historia, hostelería, huancaína, hubiéramos, hubieron, hubo, ilícitos, ilusión, imagen, impedían, imprescindible, impresión, inauguró, incentivaron, incitó, incluso, inconscientemente, infligió, informará, ingería, inicié, inimaginables, innecesario, instantáneos, instantáneas, institución, interacción, intercepta, internet, Jesús, Juárez, judío, judíos, juega juegan, jugador, jugadores, Junín, jurídicas, lamentándose, láser, legalización, leía, líquido, llaman, llegará, llegarás, llegaría, llegarían, llevándolo, llevé, llovió, Los Ángeles, mandó, mantenía, Martín, mataron, mediático, mediocampista, mediocampistas, Mediterráneo, mencionó, mentía, metafóricamente, mezcla, mezclado, mezclados, mía, microbús, módulos, mostazas, móvil, mudé, mundial, mundialmente, nanotecnología, necesitar, necesitas, nervioso, net, ni un, ni uno, niñez, niño, niños, no se, nueces, nuevo, numerosa, numerosas, nunca, obligación, obsesión, obtuvo, obviamente, ocasionado, ocasionan, ocasionando, ocasionar, oficial, ofrezca, ofrezcas, olvidaré, opciones, óptima, óptimas, orgánico, organismo, originó, orquídeas, Óscar, oyentes, papa, paraíso, pareciesen, pasadizo, pasadizos, pedacito, pedí, pegándole, peleándose, percibe, perdió, perezoso, permite, permiten, permitió, personalización, pertenezca, pertenezcan, pilotos, planificación, pondré, pongámonos, poniéndolo, poniéndonos, Pontífice, por fin, portugués, poseerán, posición, postulé, practicado, practicados, practican, practicar, preacadémicos, preguntándonos, preparación, prepivot, primero, príncipe, priorizar, profesión, prohíbe, prohíben, prohibía, prohibían, prohibiéndoles, protección, prótesis, prototipo, psicóloga, psicólogas, púberes, público, pueblo, puede, pusieron, quedándonos, quedará, quedaríamos, quiere, quieren, reacción, realice, realicé, realizado, realizados, realizará, recibiendo, recibirá, recomendaría, reconocidas reconocidos, refugiarse, refugio, regalía, regalías, regenerándose, región, rehén, reirán, relación, relajación, repercutido, reputación, restaurante, restaurantes, revisé, revisión, riesgo, riesgos, riesgosa, riesgosas, riquezas, rítmica, Rodríguez, rol, saben, sabido, sacaron, sacó, saliva, salvó, satánicas, satisface, saxofón, sea, seguiría, sensación, sentí, sentirse, señor, serranías, serviría, sesión, sido, síes, símbolo, Simón, sintiéndose, sísmico, sísmicos, sobre, sonido, subcampeones, subgeneró, subterráneo, sufrían, suicidarse, superhéroe, supervisión, suposiciones, surgía, sustancias, tácticas, táctil, Tailandia, tanto, telefonía, tema, temas, tendré, teoría, terminábamos, texto, tierras, típico, típicos, tírate, todo, todos, tomará, tomarán, tontería, traerá, traerán, traído, trámite, trámites, transfusiones, tubérculo, tubérculos, tubo, túneles, tuve, ubicado, un, universitario, Úrsula, usándolo, usándolos, va, va a llevar, va a

ser, valorización, varía, varían, varios, Vaticano, vendrá, vería, verían, vestía, vestían, viceversa, viéndose, vínculo, visión, vivimos, volvía, votar, yéndonos, yo, zafarse

5. Palabras que aparecen solo una vez

A

A conocer, a correr, a gustos, a hacerse, a la, a mí, a probar, a sí, a su, abandona, abandonar, abandonó, abarcó, abnegándonos, abogacía, abordó, abortó, abre, abrí, abrir, absorbe, absorbidas, absorción, abuso, acceder, aceptación, acerqué, acérrimo, aclaró, acomoda, acompañándolos, aconsejándoles, acoplándose, acorde, acordó, actitud, activarán, actriz, actuación, actuaciones, actualizándose, actualizó, acuérdate, acuerdo, adecuado, adelante, adelgazamiento, adentrándose, adentro, adentró, adhiriéndose, adición, adopción, adoptó, adquirir, adquisición, adversario, Advíncula, aeromozas, aficiones, afinación, afirmarí, afroamericana, afuera, agarrar, agarré, agarró, ágil, agiliza, agotándolos, agitándose, agravan, agravándose, agraviada, agregaron, agresión, agresor, agua, aguantándole, aguantó, Aguirre, ahuyentar, aíslan, aíslas, ajedrez, al fin, al revés, al tanto, Álamos, albergar, alcancía, alcanzable, alegró, alemanes, alentaban, alentándolos, alergias, algodón, alimentándose, alimentaré, almacenándose, alojamiento, alquitrán, alta, alteran, alternadamente, aman, amasar, Amazonía, amazónicos, ambición, ambiciosa, amistad, amonestación, Ampuero, analítico, analizo, anatomía, anatómico, Áncash, anduve, anémica, anestesia, ánforas, angora, anhelaban, animé, antebrazo, antecesores, antepenúltimo, anteriormente, antiquísimos, antiterrorista, anunció, añadiéndole, añadiéndose, años, aparearse, aparecerán, aparecía, aparecieron, apartándonos, apasionada, apenas, aplicándola, apoderándose, apogeo, aportar, apoyan, apoyar, apoyó, aprenderán, aprobado, aprovechan, aprovechara, aprovecharlo, apuntándolo, aquel, arcilloso, arco, arduo, Aristóteles, arqueológico, arquitectónicos, arrancándole, arrasó, arrecifes, arregló, arriba, arribado, arriesgada, arriesgándose, arriesgué, ártica, artístico, asertiva, asesinan, asesinó, así que, asistentes, asistieron, asistió, asmáticas, asustándolas, asusté, asustó, atentos, atmósfera, atmosférica, atraía, atravesando, atraviesa, atrayendo, atrevió, atrocidades, atroficien, ausencia, auténticamente, autoconcientizarse, autóctonos, automatizadas, automedican, automotrices, autónoma, autonombrado, autonomía, avala, avancemos, avanzada, avanzamos, aventarás, avergüenza, averiguándolo, ávidos, Avilés, avisaron, avisó, ayuda, ayudándolos, ayudaríamos, ayudarían, ayúdenos

B

Bádminton, bajaba, bajísimo, baldes, ballet, balonmano, barroco, basándome, base, basílica, bastante, batallón, baúles, bebidas, belleza, bello, beneficioso, besándose, biografías, biográfico, biología, biológicamente, biológicas, biomecánica, bisexual, blanquiroja, boleros, boletería,

bólicos, Bolívar, borrándoles, botar, boté, brasileños, brasileiro, brindan, brindándome, brindándote, Británico, brujería, buceo, buen, buenísimas, bueno, burguesías, busca, buscó, búsqüenla,

C

Cábala, cabe, cabo, cacería, cadáver, cae, caería, cafeína, caí, caía, Callao, calmé, calórico, calqué, cambian, cambiará, cambié, cambios, campaña, campañas, campeónábmós, campeonato, canceló, cancerígenas, canciones, cansa, cansado, cánticos, cañerías, caos, caótico, capacidad, capacitación, capitán, caracteres, caracteriza, caracterizó, carbohidratos, carbón, cárceles, cargar, cargue, carísimas, carrocería, casa, caserío, casetes, casos, catastrófico, categorizados, catequesis, causa, causándonos, cayendo, celulares, células, centré, céntricos, centro, cernícalos, cerraron, certera, chalán, Chavín, chef, chévere, chicharrón, chimpunes, ciberespacio, cibernautas, cifras, circuló, circunvalación, cívico, civilizaciones, civilizadas, clasificatorias, clavándoles, clavículas, clima, climático, clímax, clóset, cobró, cohibía, coincidan, colaboración, colapsó, colegio, colgó, colocan, colocándose, colocará, color, combinan, combinó, comentarios, comenzábmós, comenzarán, comercial, comía, cómico, comida, compañeros, comparándonos, compartíamos, compartir, compás, competía, competirás, competitiva, complacernos, complacido, complejo, complementé, completa, complicación, complicado, componían, comportarse, comprárselo, compré, comprobación, comprometió, común, comunicará, con que, concebido, concebir, concebirse, concentrarse, concienticemos, concientizado, cónclave, conducción, conducir, conectará, confecciones, confiere, confrontación, congénito, congestión, conoce, conocerse, conocíamos, conocida, conocidísima, conociéndolos, conociéndome, conociéndonos, conociéndose, conocieron, conocimiento, consagraría, consciencia, conscientemente, consecutivas, conseguí, conseguir, conseguirán, conseguiría, consentido, consentirles, consideraba, consideran, considerándolo, considerándose, consideraríamos, consigues, consolidándose, constante, constará, constituida, consume, consumen, consumirse, contábmós, contacto, contagiándose, contaminaciones, contándoles, conté, contención, contenía, continentes, continuarán, continué, contraatacar, contrario, contrató, contribución, contribuir, control, controló, convencia, conversé, convertía, convertirán, convertirse, convierta, convierte, convirtiéndola, convocaría, convocatoria, copian, coraje, cordón, coronó, corteza, cosechó, cosméticos, costaría, creado, créanme, crearían, crece, crecen, crecer, crecería, crecían, creció, creía, creído, creímos, crepúsculos, creyéndome, crían, crianza, crimen, crisis, crucial, cuántica, cubículo, cubriríamos, cuestionan, cuidado, cuidó, culminé, culminó, culturizándose, culturizar, culturizarme, culturizarse, cumplan, cumpleaños, cumplían, cumpliría, curarse, currículum,

D

Dancemos, dándome, dañará, dañarse, daríamos, de pronto, de que, debida, debidamente, debilitarse, debilitó, debió, debo, decidía, decidiéramos, decidimos, decidiría, décimo, decisivo, decretó, dedicación, dedicó, defensa, déficit, definirá, definiría, deja, dejadez, déjame, dejándote, dejará, dejaría, dejaron, dejarse, déjenme, deleitarán, delfín, delictivos, delitos, demasiadas, democrática, democráticamente, demostró, demótica, depositan, depravadas, derivado, derribar, derrumbó, desafíos, desalojo, desaparecerá, desaparezca, desapercibidos, desarreglado, desarrollé, desarrolló, desató, desbalanceada, desbloquearía, descansas, descargue, descartó, descenso, descentralizado, descentralizar, descifrar, descompuestos, desconfianza, desconocían, describirá, descubrí, descubría, descubrimiento, descuidándola, descuidándose, desearía, deseen, desembocan, desempeñándose, desempeñándose, desempeñé, desempeños, desesperación, desestresen, desestrés, desestresarse, desestresa, desfogue, desilusión, deslizándolo, desnutrición, desnutrir, desobedezcan, disortográfico, despertó, despidieron, despidió, destacándose, destacó, destruyéndose, desvarían, desvían, desvíos, detectaron, detenerse, determinado, devastó, diario, diciéndole, diciéndole, diciéndonos, diciéndose, diciéndote, dictamen, didáctico, dieron, diferente, dificultades, difundió, difundirán, difusión, digo, dijo, dilatación, Dios, dioses, dióxido, dirá, diríamos, dirigía, dirigida, dirigidos, dirigir, dirija, discapacitados, discernir, disciplinaria, discrimina, discriminan, diseñándolo, disgustar, disminuyó, disolvió, disortográfico, disparándose, disposición, distinta, distorsión, diván, diversas, diversidad, diversiones, dividían, dividido, dividiéndose, diviértete, doce, dolía, dolió, dominándonos, dominar, dormían, dos mil, dosificas, drásticamente, drogándose, drogas, duración, duré, duró,

E

Echadas, echamos, echando, echaron, echarse, ecológicamente, edad, edificar, educativo, eficacia, egipcia, egoísmo, ejercían, ejerció, ejercites, ejército, elaboración, elásticas, elecciones, elegí, elegido, elegirá, elegirlas, elige, elijo, eliminatorias, elíptica, ello, elogian, embarazada, embarazosa, emblemáticas, emblemático, embocar, emergió, emociones, emocionó, empezábamos, empezando, empezar, empezaríamos, empieza, empiezan, empleó, emprendió, en realidad, en torno, en verdad, encargará, encargarán, encargó, encontrándose, encontrarán, encontraríamos, encontraron, encontró, encriptación, endurece, enfermería, enfocándonos, enfocaré, enfrentó, engañándolas, engrien, ensayo, enseñándonos, ensuciándola, entenderán, entendía, enterarán, enterizos, enteró, enterró, entonces, entregarán, entristece, entristecida, entrometerse, envases, enviándolos, enviarás, envidia, envolviéndolo, épico, equipo, equivocan, era, érase, erótica, es tan, esa, escándalo, escoges, escogía, escogida, escogido, escogieron, escogió, escribirás, escuchándola, escucho, escuchó, escuela, esenciales, esférico, esforzándote, esfuerzo, eso, espantó, espárrago, espátula, especial, especialistas, especializarme, especializó,

especie, especificándome, espécimen, espectadores, esperado, esperé, espirituales, espíritus, esposo, estadía, estadounidense, estaré, estarías, estilizantes, estilo, estratégicamente, estrelló, estrenos, estresarte, estrese, estudiaba, estudiará, estudios, estuviera, estuvieran, estuviésemos, etílico, etimológicamente, evangélica, evidencia, evitan, evolucionará, evolutiva, exactamente, excitado, exclusivamente, exhibición, exhortar, exígete, exigían, exigimos, existió, existir, exorbitantemente, expandiéndose, expansión, explicándoles, explicar, explícitamente, explicó, explique, explotó, expondré, exponiéndose, exposición, expresar, exquisito, extendíamos, exterior, extorsionadas, extorsionar, extorsiones, extracción, extrajeron, extrañas, extremo, exuberante,

F

Fábulas, facilitan, facilitaría, felicitan, fallecieron, fallecimiento, faltaba, faltara, famosísimo, fanatismo, fantasía, fascina, fascinaba, fascinada, fascinantes, fascismo, favorecen, favorecería, fértil, ficticio, fijan, fije, filosofía, fin de, financiar, finanzas, fisuras, flaquezas, fluidamente, formándonos, formándose, fortalecer, fósil, fosilizados, fracasaría, fracasos, fracturé, fragüe, francés, Francisco, frases, fríamente, frías, frustrándonos, funciona, fundían, fusión

G

Gaitán, ganándome, ganándose, ganarás, gané, gasfiteros, gastaría, gastronómicamente, gastrónomo, Gaudí, géminis, genera, generalizando, generándole, generaríamos, genéticamente, geometría, gérmenes, Gerónimo, gestaría, gestión, gingivitis, gira, girar, giro, glaciares, globalización, gobernaba, goleadores, golpean, golpeándose, golpearlos, gracias, graduación, grandísimo, gritó, guantes, guasón, guerras, Guzmán,

H

Ha creído, ha habido, ha oído, ha visto, haberle, habilidad, habilidoso, habitación, habitándolo, habitar, hablando, hablándole, hablándonos, hablaron, hablé, habría sido, habrían, habrían pensado, haceres, hacerlo, hacértelo, haciéndome, haciéndose, Hades, háganse, haiku, hallaremos, halló, ha habido, han hecho, harten, hayas, he sabido, he creído, hebillas, Héctor, helicópteros, hemorragia, heredero, hermosa, Hernández, herramientas, hicimos, hiciste, hidroeléctrica, hidrógeno, higiénicos, hinchada, hiperactividad, hipótesis, históricos, hoja, holandés, homicidios, homosexual, hormigón, hospedarán, hostiles, hoyo, huaicos, Huaylas, hubiera podido, huir, humos, hundiendo,

I

Ícono, identificarse, ido, idolatría, ignorancia, ignorándoles, ilación, ilusiona, imaginarás, imagínate, imaginó, imitación, impacto, impactó, impedir, implicaría, importaba,

importantísimo, imposible, impresionó, improductiva, improvisarán, impulsaría, impulsó, inauguradas, incapaces, incas, incentivando, incentivarlas, incentivarlo, incentivo, incitan, inclinación, incluimos, inclusión, incluyen, incluyéndome, incluyéndose, incluyo, incógnita, incomprendido, incomprendido, incorporábamos, incrementan, incrementándose, incrementé, incremento, incrustándole, indebidas, indebido, indeseada, indicaría, indicaron, indisciplina, indiscutiblemente, individuos, industria, infartos, influenciarán, influencias, influían, influiría, influyéndome, influyó, informado, informaron, informativas, infraestructura, infringir, inhabitable, inherente, iniciándose, iniciaría, inicien, inmobiliario, inmóviles, inmunológico, innovación, innovan, innovando, innovó, inocentes, inofensivas, inscribete, inscribíamos, inscribió, insertémonos, insignes, inspirarían, insultándolos, insultó, íntegramente, integró, intentándolo, intentará, intentas, intentó, intercárceles, interesante, interesó, interferiría, intérpretes, introducción, introduciéndolos, introduciéndose, invadió, invasión, invasiones, invención, inventos, involucraría, inyectándoles, irían, irreal, irreversibles, Italia, italiana, izquierdista,

J

Jamás, jefe, Jiménez, jugándolo, jugará, juguete, juntarían, junté, juntó, jurídico, juvenil, juzgado, juzgamos, juzgando, juzgó,

L

Lanzando, lanzándose, lanzar, lápices, laptops, lástima, latían, latín, le da, lechuzas, legítimamente, leímos, lesión, lesiones, léxico, liberación, liberalmente, libertad, líderes, ligero, Lima, limeños, limpia, limpieza, limpio, lingüísticas, líricas, llámalo, llamaría, llamé, llámese, llegábamos, llegada, llegan, llegue, lleguen, llenó, llevan, llevándote, llevar, llevaría, llevaron, llévate, lleve, localía, lograría, logros, los, losa, Lourdes, luchó, luciéndola,

M

Maduración, mágico, malecón, maléfico, malísimo, maltrato, Máncora, mándalas, mandárselo, mandíbula, manías, manifestó, mantención, mantendrían, mantenerse, manteniéndolo, manteniéndose, maquiavélica, Marbella, marcaron, marciales, marginada, marihuana, marrones, masa, Masías, masivas, másteres, matándose, matarse, máter, material, matriculó, mayor, mayormente, medían, medicina, medicinal, medios, meditación, mejor, mejoré, melancolía, melódicos, memoria, mención, mencionar, mencionaré, menores, menos, menstrual, mentales, mente, mercadeo, mercadería, merecía, mes, Messi, mestizaje, metafóricos, meterse, mezclo, mientras, Milán, mimada, Mimí, miniproyecto, Miraflores, mirándome, misoginia, mochica, modelo, módem, moderación, modernizando, modernizándose, modificándolas, molestaría,

molestia, momentáneo, montón, morían, mostrará, muchos, mudábamos, mujercita, mundiales, muriéndose, murieron, musulmán,

N

Nacerá, nacían, nacido, nacional, narcotráfico, nariz, Nasa, naturaleza, náufrago, Nazca, necesariamente, necesarios, necesitábamos, necesitarán, negativa, negocio, neorrealismo, neurológico, neuronas, ninguna, níquel, niveles, no más, no tan, nocivos, nomás, nombraríamos, nombró, nostalgia, nostálgica, noticias, nucleares, núcleo, nuestra, numéricos,

O

Obligándolos, obscenas, observando, observándonos, observé, observó, obsesionan, obsesionó, obstruían, obtendríamos, obtener, obtenía, obvias, ocasionamos, océano, ocioso, ocupó, ocurrirá, ofensa, ofrecen, ofrecer, ofrecían, ofreciéndole, ofreció, oírlo, oírme, ojalá, olvidado, ómnibus, operativo, oponérsele, opresivos, optamos, optar, optaron, opté, ordenarás, órdenes, ordenó, organices, organizados, organizar, organizarás, orgías, orientan, originándose, otorgándole, otorgó, otorgándolos, óvalo, óvulos, oye,

P

Pabellón, paciente, padecía, padecimiento, paraban, parabrisas, parálisis, paralizan, paralizará, paraplejia, parece, parecerán, parecerían, paró, parodiada, parodias, participación, participará, participaríamos, participaron, partícipes, participó, pasaba, pasar, pasará, pasivos, pateé, patio, patología, patrón, paz, pedirán, pediría, pegándose, penal, pensábamos, pensándolo, pensará, pensarán, pensaré, peor, percance, percatarse, percaté, percibir, perdería, perdía, perdiéndose, Pérez, perezca, perfeccionándose, periodo, perjudicial, permanecían, permanezcan, permítanme, permitiendo, permitirá, perseguían, personal, perspectiva, pertenecer, pertenecían, Petramás, Pía, picardía, piensan, pienso, Pío, pirámide, pirotécnicos, plaguicidas, planeábamos, planearon, planificaron, plantea, plasmar, plaza, plazo, podemos, poder, poderío, podíamos, politécnicos, políticamente, pondrás, pondrían, poniéndose, por, por cierto, por eso, por supuesto, pornografía, poseían, Poseidón, posesiones, posibilidades, posiciones, posó, postguerra, practicaba, practicábamos, practicando, practicándolo, practicantes, practicarlo, precaución, precauciones, precinturones, precoz, predeterminados, predicándose, preferidos, preguntamos, preguntándose, pregunté, pregúntele, preguntó, premenstruales, preocupación, preocupaciones, preparamos, preparándome, preparándose, presencia, presenciales, presentación, presentaciones, presentándose, presentaría, presentaron, preséntense, prevención, prever, primogénitos, principal, prisión, proactica, probable, probar, probarse, probé, problemas, problemáticos, procedencia, procedería, procedimiento, procrastinación, producción, producían, producirá, productos, produzcan, profesores, profundizar, prohibían, prohibió, prójimo, promoverá,

promoviendo, promovió, propició, próspero, prostíbulo, protagónico, protagonizó, protagonizado, protege, proteger, protuberante, provecho, proveer, provenía, proveniente, proviene, provoca, provocamos, provocándole, provocarse, provoqué, pruebe, psicología, psicopatológicas, púa, púber, publicados, públicamente, públicas, publicidad, pudiendo, pudieron, pulmón, punto, pusieramos, puso,

Q

Quedaron, quehaceres, quejándome, químicamente, químicas, químicos, quimioterapias, quirúrgico, quisiéramos, quisieron, quisimos, quisiste, quitándote, quitarán, quitártela

R

Raciones, radiación, radicales, radio, Ramírez, Ramón, raquítico, raspé, razones, Rázuri, realicen, realización, realizando, realizándose, realizar, realizarlo, rebelándose, recalamos, recapacitemos, receptor, recibí, recibíamos, recibiré, recibo, recicláramos, recientemente, recolección, recomendó, reconocía, reconocimiento, Recopa, recordaré, recorrer, recorridos, recorrió, recreacional, recreándolos, recreativa, recreativamente, recuperándose, recuperó, recurrió, redacción, reemplazada, reemplazar, reencuentros, referéndum, refería, refiriéndome, refiriéndose, reflexión, reflexioné, refuercen, refuerzos, refugian, refugien, regalándote, regaló, regalos, régimen, regiones, regirán, regresará, regresé, regresó, reguetón, rehabilita, rehabilitar, rehenes, reían, reías, reído, reírse, relacionándote, relacionarse, relacionó, relajante, relativamente, remontaríamos, renació, rendimiento, rendir, repartándose, repetirán, repisa, repitiéndose, repletos, réplica, representantes, representarán, representaría, resaltó, resbala, reservar, resolver, respetándome, respondí, responsabilidad, restricción, resultados, retire, retiré, retomó, retrasada, retroceder, reunió, revelación, reveló, revocando, revocarían, revocarla, revolución, revolucionaria, ridículas, ridiculización, ríes, rige, rincón, rindió, riquísimo, rítmicamente, rítmicas, rítmico, rival, robándose, roce, románticas, romántico, romperse, rompió, rosas, rúbricas, rumoreó, Rusia, rústico, rutina,

S

Sabe, sabiendo, saborear, sabrían, sacándole, sacaré, sacaran, salieron, salimos, salvación, salvaría, San Juan, Sánchez, sancionado, sándwiches, sanguinaria, satíricos, satisfacción, satisfacer, satisfactorio, sé (ser), Sebastián, sección, seguida, seguimos, segundo, semanas, semidesnudas, sensibles, sentimientos, sentiría, señal, señoritas, separación, separaría, separarse, séptimo, serenazgo, seres, series, serrana, seudónimo, severos, sicológicos, siga, significativamente, significó, siguieron, siguió, sillón, simétricamente, simpatizantes, simplemente, simples, simulación, sin embargo, sinfonía, sinónimo, sintiéndote, sintieron, Sipán, sirve, sirvió, sitio, situaciones, soberbia, sobredosis, sobrellevarlo, sobresalido, sociedad,

sociólogos, Sofia, sol, solía, sometiéndolo, sónicas, sonreír, sonreírle, soñó, soportaría, sorprendente, sorprendería, sorprendí, sorprendía, sospechosa, soviéticos, Suárez, suave, Sudamérica, subcampeón, subconsciente, subía, subían, subió, subterránea, subtítulo, subvencionar, suceden, sucedería, Sudáfrica, suficiente, sufro, sugerencias, suicidio, suma, sumamente, sumándole, sumándose, supervisado, supervisar, supo, suponían, Suramérica, surf, surge, surgen, surgiría, surja, susceptiblemente, susceptibles, sutileza,

T

Tácticos, tal, tampoco, tan, taparíamos, tardaríamos, tártaro, tatúa, tatuarse, técnicamente, telefónicas, telefónico, televisivas, telón, temerosos, tendón, teniéndola, tentaciones, Teófilo, teórico, Termópilas, testículos, tics, tildarían, tipo, titán, toca, tocaría, tómalo, toman, tomaría, tomaron, topó, totalmente, trabaja, trabajando, trabajo, tradición, tragándose, traía, trajo, tranquilidad, transcurría, transcurrieron, transitar, transmisión, transmisiones, transmitiéndoles, transmitir, transporte, tras, trascendente, traslado, traspase, tratándose, tratará, tratarían, trató, traumáticas, travesía, trazada, trazados, triángulo, tribus, triglicéridos, triunfo, tropezaba, tuberías, túnel, turistas,

U

Ubicación, ubicándose, ubiqué, Ugaz, ultravioleta, ungüento, uniéndose, unió, universidades, uno, usarán, usaré, usaron, utilizadas, utilizándolos, utilizar, utilizó, úvula,

V

Vacía, valentía, valía, válido, valiosos, valores, valorizadas, vamos, vandálico, vanguardia, varadas, varado, varias, varíe, varillas, vayamos, véase, veces, vegetación, veíamos, veías, ven, venda, vendérselos, vendía, vendían, veníamos, ver, verás, verduras, verificará, Verónica, Vértiz, vi, viajábamos, vicario, vicio, Víctor, victoria, viéndole, viéndome, viéndonos, violación, visitándolo, visto, vitaminas, vivaces, viven, vivirán, vivo, volaba, volantes, volaron, volverá, vomita, votarán, votaron, vuelta, vulgares

Y

Ya, ya no, ya que

Z

Zepelín, zombis, zona, zoofílicas

II. Palabras que aparecieron en el inventario cacográfico por grafías y unión o separación incorrecta de palabras

1. Palabras que generaron errores por las grafías

A

Administración, agrupación, aportación, australopithecus, Callao, Corea, creación, día, estaríamos, ha visto, inimaginables, marihuana, sea, situación

B

A probar, abandona, abandonar, absorbe, absorbidas, abstracta, acaba, acaban, acabará, albergan, albergar, alentaban, aprobado, arribado, bajos, bajos, balanceada, baldes, ballet, base, bastante, bello, beneficio, beneficioso, benignas, bienestar, bisexual, boleros, bota, botan, botando, botar, bueno, bulimia, cabo, cambio, cebada, colaboración, combinación, combinan, comprobado, concebirse, daban, debe, debemos, deben, debería, deberíamos, deberías, debida, debidamente, debido, debo, desbalanceada, elaboradas, elaborados, embocar, estaba, estaban, estudiaba, faltaba, fútbol, gobernaba, haber, había, habido, habitar, hábitos, han habido, he sabido, hubieran, hubiese, hubo, iba, íbamos, iban, indebidas, indebido, inhabitable, mandíbula, Marbella, obtener, pasaba, percibe, percibida, percibido, probable, probar, probarse, prohibido, protuberante, pruebe, recibe, recibidas, recibido, recibiendo, recibiendo, recibió, recibo, resbala, sabe, saben, sabía, sabido, sabiduría, soberbia, Sudamérica, trabaja, tubo

C

Abstracta, acceder, accesible, accesibles, acceso, accesos, acecha, acecho, acerca, acontecimiento, actuaciones, adolescencia, adolescente, adolescentes, afición, aficiones, afinación, alcance, alcancía, alucinógena, ambiciosa, antecesores, arcilloso, arco, arrecifes, asociación, atención, atrocidades, automotrices, avance, barroco, buceo, cáncer, capaces, capacidad, certera, cierta, ciertas, cierto, coincidan, coincidencias, comencé, comencemos, comience, comiencen, complacernos, complacido, concebido, concebir, concentración, conciencia, concienticemos, concientizar, conmoción, conoce, conocerás, conocido, conocidos, consciente, consciente, conscientes, consecuencias, construcción, Corea, coreana, coreanas, coreano, crece, crecen, crecer, crucial, Cusco, dancemos, decisión, decisiones, desapercibidos, descenso, descentralizar, desestresen, dieciséis, difícil, discapacitados, disciplina, distrito, eficacia, ejercicios, empecé, empecemos, empieza, encima, endurece, entonces, entristece, entristecida, esencia, esencial, esenciales, esparció, específico, excelentes, excepción, excesiva, excesivamente, exceso, excesos, excitado, éxito, expresión, facilitan, fallecimiento, fascina, fascinada, ficticio, financiar, fortalecer, Francisco, franquicia, franquicias, fusión, glaciares,

graduación, hace, hacen, hacer, hacia, haciendo, hice, hicieron, hicimos, imprescindible, incapaces, incas, incentiva, incentivan, incentivando, incentivar, incentivarlas, incentivarlo, incentivaron, incentivo, incentivó, incentivos, incitó, inconsciente, inconsciente, inconsciente, inconscientemente, indeseada, innecesario, inocentes, intención, intercepta, mantención, mencionadas, mencionado, mencionados, mencioné, mochica, mujercita, necesaria, necesidad, necesidades, necesita, necesitaban, necesitamos, necesitan, necesitas, nocivos, obscenas, ocioso, oficial, ofrecen, ofrecer, opción, opciones, organices, pacífica, padecimiento, pedacito, percance, percibe, percibida, percibido, percibir, porcentaje, posición, precaución, precauciones, precisión, presencia, presenciar, prevención, procedencia, raíces, reacción, realice, realicé, realicen, recapacitar, recapacitemos, receptor, recibe, reciben, recibidas, recibiría, reconocido, reducción, refuercen, retroceder, revocación, roce, sacaron, sancionado, satisfacción, satisface, satisfacer, secundaria, suceden, sucedió, suicidarse, suposiciones, sustancias, tecnología, tecnológico, tecnológicos, tentaciones, tráfico, transitar, veces, vicio

D

Actualidad, acuerdo, adquieren, adversario, amistad, anécdota, atendido, calidad, decidieron, demasiado, despidieron, hábitat, incomprendido, libertad, mercadeo, mimada, necesidad, parodiada, publicidad, responsabilidad, todos, tranquilidad, universidad, vida

E

Álbumes, aparearse, campeonato, chef, debido, deja, dificultades, ebriedad, ebriedad, emociones, entrometerse, espirituales, estándares, estatus, estresarte, excepción, experiencia, goleadores, golpeándolos, golpearlos, ímpetu, ímpetu, jóvenes, limpieza, línea, pateé, peleándose, pelear, pelear, petróleo, planearon, prever, púberes, reemplazada, reemplazar, saborear, síes, simplemente, sobre, también, ve, ven, zombis

F

Edificar, familiar

G

Acogedor, acogedora, acogida, alguien, algunas, cargue, chimpún, conseguí, conseguir, descargue, dirige, dirigida, dirigidos, dirigir, elegir, elegir las, elige, escoger, escoger, escogí, escogida, escogido, exigirnos, gente, gira, girar, guantes, guasón, imagen, inauguradas, infligió, ingería, Inglaterra, juega, jugué, juguete, ligero, llegué, lleguen, marginada, plaguicidas, protege, proteger, refugian, refugiarse, refugio, siga, sigue, sigue, siguen, sugerencias, surge, surgen, trágicas

H

A, a correr, a menudo, a veces, a veces, acerca, adhiriéndose, agarrar, ahí, ahora, ahuyentar, allá, amable, ámbito, anhelaban, ansiada, área, así, asilos, aún, australopithecus, carbohidratos, chihuahua, desahogo, e, echadas, echamos, echando, echar, echaron, echarse, exhibición, exhortar, exorbitantemente, exuberante, ha, haber, habido, habilidoso, hábito, hábitos, habrá, hace, hacen, hacer, hacerse, hacia, haciendo, Hades, hagan, hago, han, harten, hay, haya, hayas, he, hebillas, hecha, hechas, hecho, hechos, hechos, heredero, herramientas, hice, hicieron, hiciste, hincha, hinchada, hinchas, hinchada, hiperactividad, hizo, hoja, homicidios, horario, hubiera, hubiese, hundiendo, iba, íbamos, iban, ilación, inherente, llegan, parece, prohibido, rehabilita, rehabilitación, rehabilitación, rehabilitar, rehén, rehenes, repletos, tailandés, tecnología, ubicado, va a llevar, vehicular, veían

I

Ahí, ansiada, ciberespacio, coincidencias, comunicó, copiábamos, dieciséis, discrimina, discriminación, discriminan, disposición, egipcia, eligió, fallecieron, gimnasio, haiku, ímpetu, ingería, insignes, minoría, suicidio, tiempo

J

Ajenas, ajenos, complejo, coraje, desalojo, dirija, drenaje, ejercicios, elijo, extrajeron, extranjera, extranjeras, extranjero, fijan, fije, jerarquía, paraplejia, porcentaje, porcentajes, relajante, surja, trajín

K

Tics

L

Algún, allá, club, completa, conlleva, conllevo, ejemplo, fútbol, hallar, hallaremos, llega, material, pilotos, público, regalos, resolver, resultados, sentimental, social, últimamente, vóley

M

Álbumes, descompuestos, impedir, importaba, imprescindible, improductiva, información, rompió, también, tema, tiempo, transmitió

N

Adelante, afroamericana, álbumes, atención, avanzando, brindé, campaña, conciencia, conciencia, confecciones, consistía, convierte, desembocan, énfasis, estrenos, extranjero, fueron, gasfiteros, ha, hicieron, ignorancia, informado, Inglaterra, innecesario, innovan, innovando,

instantáneamente, intentas, inventos, inversión, italiana, jóvenes, medicina, menstrual, misoginia, ningún, opresivos, pegándole, penal, transcurrieron, transfusiones, transmisión, transmitió, transmitir, transporte, traslado, trastorno, trastornos, vandalismo

Ñ

Años, campañas, compañeros, compañía, desempeños, extrañas, limeños, niñez, niño, niños, señor, señoritas

O

Ahora, alcohol, alojamiento, caos, como, complicado, controversial, coordinación, cuestionan, fútbol, Lourdes, olvidado, todo

P

Adaptarse, aplicaciones, aplicación, aplicaciones, epilepsia, intercepta, laptops, obtuvo, opciones, optamos, optan, optar, optaron, opté, opten, puede

Q

Aquí, básquet

R

Agresor, árbitro, arriba, arriesgada, blanquiroja, catástrofes, cavernícolas, ciertos, darse, derribar, desaparición, desestresa, empezó, figuras, haberle, irreal, jerarquía, jugador, mayor, neorrealismo, paraban, poder, por, procrastinación, querrán, quiere, récords, recorrer, recorridos, refuerzos

S

A través, abuso, accesible, acerca, adolescencia, adolescencia, adolescente, adolescentes, agresiones, alcaldesa, amasar, anestesia, ansiada, apasionaba, arrasó, asertiva, asesinan, así, asilos, asistieron, atravesando, atraviesa, ausencia, autoconcientizarse, bebidas, bicicleta, bicicleta, Brasil, brasileños, brasilero, cansa, cansado, capaces, capaces, casa, casetes, casos, comportarse, comunicarse, concentrarse, conclusión, conocerse, consciente, conscientemente, conscientes, consecuencia, consecuencias, consecutivas, consentido, consentimiento, consentirles, consideraba, considerada, consideradas, considerado, considerados, consideran, consiste, constante, controversial, convertirse, cortés, cosechan, cosechas, crearse, Cusco, dañarse, darse, debilitarse, decisión, decisiones, defensa, dejarse, demasiadas, demasiado, deméritos, depresión, desarreglado, desastroso, descansar, descansas, descentralizado, descifrar, desean, desearán, desestresarse, desfogue, desilusión, deslizarse, difusión, dimensión, discernir,

disciplina, disciplinas, disciplinaria, discusión, discusión, discusiones, disgustar, dispositivos, distorsión, distorsiona, distorsionan, diversión, diversiones, división, dosificas, empresa, en vez, enfoquémosnos, entraríamos, epilepsia, escasez, escaso, escasos, escasos, escogí, escuela, esencial, esparció, espectadores, esperado, esperanzas, esporádicos, esposo, estrés, estrese, excesivamente, exclusivamente, éxitos, expresión, extorsión, extorsión, extorsionadas, extorsionar, extorsiones, fascinaba, fascinantes, fascinó, fascismo, fidelísima, figuras, filósofos, fisuras, fracasos, frases, gimnasio, hacerse, hacerse, hasta, hasta, hermosa, hipocresía, hubiesen, identificarse, iglesia, iglesias, ilícitos, ilusiona, importantísimo, inconsciente, inconsciente, indisciplina, infartos, infraestructura, inofensivas, interés, interesa, interesante, invasiones, irreversibles, lesiones, losa, mantenerse, masa, matarse, meterse, mientras, mostazas, muchísimo, Nasa, necesarios, necesidad, necesidades, necesita, necesitamos, necesitan, necesitar, necesitas, nervioso, no se, nueces, nueces, obesidad, obsesión, obsesión, obsesionan, obsesiva, obsesivo, obsesivos, ocasión, ocasiona, ocasionado, ocasionado, ocasionamos, ocasionan, ocasionando, ocasionando, ocasionar, ocasionar, ocasiones, ocasionó, ofensa, olímpicos, organismo, paciente, país, países, parabrisas, pareciesen, pasión, percatarse, percusión, perezoso, plasmar, podemos, posesiones, posición, precisión, precisión, presenciales, presenciar, presentaciones, presión, profesión, profesional, profesionales, profesores, prótesis, quiénes, quisimos, quisiste, quiso, rápidas, reconocidas, refugiarse, regenerándose, repisa, representantes, retrasada, revisión, riesgos, riesgosa, romperse, rosas, Rusia, salud, satisface, seguida, semáforos, semanas, sensibles, sentimental, sentimental, sentirse, separarse, serrana, sesión, sintió, sospechosa, subconsciente, suicidarse, supervisado, supervisar, supervisión, supervisión, suposiciones, surf, susceptiblemente, susceptibles, tal vez, tal vez, transmisión, tasa, tatuarse, televisión, transfusiones, transmisión, transmisiones, tras, trascendente, traspase, travesía, universidad, universidades, universitario, universitario, vergonzoso, viceversa, zafarse

T

A través, básquet, fútbol, futbolistas, hábitat, hábitats, net, pilotos, repercutido, restaurantes, triatlón

U

Estuvimos, fundían, Huaylas, inauguró, pudiendo, pudieron, tabú, tabú, tabús, triunfo

V

Agravan, agraviada, anduve, aprovechado, aprovechado, aprovechan, aprovechar, aprovechara, avala, avancemos, avancen, avanzamos, avanzando, conlleva, convendría, convierta, convierte, convirtámonos, depravadas, derivado, diversidad, diversos, dividido, envases, envidia, estuve, estuviera, estuviéramos, estuvieran, estuvieron, estuvo, evidencia, grave, graves, haber,

incentivan, lleve, móviles, nuevo, observando, obtuvo, obviamente, obvias, pasivos, promoviendo, provecho, proveer, proviene, provocamos, provocarse, revocación, revocando, revocarla, revocatoria, revolución, rival, saliva, servirá, severos, sirve, suave, subvencionar, televisivas, tuve, tuvieron, tuvo, va, valores, vamos, vandalismo, vandalismo, varadas, varado, varillas, varios, Vaticano, vaya, venda, viceversa, viendo, viene, vienen, vitaminas, volantes, vóley, vomita, vómitos, votación, votar, votaron, vuelta, vulgares

W

Down

X

Aproximadamente, claxon, conexión, excepción, expectativa, expectativas, experiencia, explícito, expresar, expresidente, exquisito, extremo, reflexión

Y

Apoyan, apoyar, apoyo, atrayendo, ayuda, cayendo, ensayo, hay, haya, hayamos, hayan, incluyen, influencia, oye, oyentes, vaya, vayamos, vayan, yendo, yéndonos

Z

A través, actriz, adelgazamiento, aeromozas, agiliza, alcanzable, alcanzar, alcanzar, alzaré, analizas, aprendizaje, automatizadas, avanzada, avanzará, belleza, brazalete, brazaletes, capataz, capaz, caracteriza, categorizados, civilizaciones, civilizadas, comencé, comenzar, comenzarían, comenzaron, comenzó, comienza, comienzan, comienzo, comienzos, concientizado, concientizar, conozca, conozcan, conozco, corteza, crezca, crezcan, crianza, culturizar, culturizarme, culturizarse, dejadez, desaparezca, desconfianza, deslizarse, desobedezcan, destreza, embarazosa, empecé, empezamos, empezando, empezar, empezaron, empezó, empieza, empiezan, escasez, especializarme, esperanzas, estilizantes, favorezca, favorezca, Fernández, finanzas, flaquezas, fosilizados, generalizando, Gutiérrez, hazmerreír, hizo, hizo, izquierdista, juzgado, juzgamos, juzgando, lanzando, lanzar, lanzó, lechuzas, legalización, mestizaje, mezcla, mezclado, mezclados, mezclo, modernizando, mostazas, nariz, naturaleza, nazca, niñez, ofrezca, ofrezcas, organizados, paralizan, parezca, pasadizo, pasadizos, perezca, perezoso, permanezcan, personalización, pertenezca, pertenezcan, plaza, plazo, precoz, priorizar, produzcan, profundizar, protagonizado, quizá, quizás, rapidez, realización, realizados, realizarlo, riquezas, serenazgo, simpatizantes, sutileza, tal vez, trazada, trazados, tropezaba, utilizadas, valorización, valorizadas, vergonzoso, vergonzosos, vergüenza, zafarse, zona

Adición [de más de una grafía]

Alguien, atentos, fueron, género, represión, revisión, valiosos

Omisión [de más de una grafía]

Adolescente, aplicación, arrancándole, conocimiento, consecuencias, continentes, cuidado, debemos, detenerse, difíciles, Down, embarazada, estadounidense, explicará, exposición, ha habido, haber, homosexual, horario, indiscutiblemente, influencias, inmobiliario, jugadores, menores, necesita, nervioso, opinión, permitiendo, pertenecer, porque, poseerán, predeterminados, prostíbulo, que, recapacitar, reencuentros, religión, restaurante, ridiculización, satisfactorio, tampoco, temerosos, trabajando

2. Palabras que generaron errores por unión o separación incorrecta de palabras

a cabo, a cargo, a conocer, a continuación, a favor, a gustos, a hacerse, a la, a las, a menudo, a mí, a partir, a pesar, a sí, a sí mismas, a sí mismo, a su, a través, a un, a uno, a veces, acerca, acorde, además, afuera, al, al fin, al tanto, alrededor, alternadamente, antebrazo, anteriormente, antiterrorista, aparte, así, así que, automedican, automovilística, autonombado, balompié, balonmano, con que, conlleva, consigo, cumpleaños, de acuerdo, de manera, de nuevo, de parte, de pronto, de que, de repente, del, desaparición, desnutrir, diferente, dos mil, en contra, en cuenta, en realidad, en serio, en torno, en vano, en verdad, en vez, es que, es tan, expresidente, fin de, hazmerreír, inimaginables, le da, Los Ángeles, maltrato, más o menos, mayormente, mediocampista, mediocampistas, microbús, miniproyecto, Miraflores, ni siquiera, ni un, ni uno, no más, no se, no sé, no tan, Norteamérica, o sea, por cierto, por eso, por fin, por fin, por supuesto, postguerra, preacadémicos, precinturones, premenstruales, prepivot, proactiva, quehaceres, Recopa, reservar, semidesnudas, serranías, siempre, sin embargo, sinfin, sobre todo, sobrellevarlo, sobrepeso, sobresalido, socioeconómicos, sorprendente, subcampeón, subcampeones, subgéneros, superhéroe, tal vez, también, totalmente, ultravioleta, va a ser, videojuegos, ya no, ya que